Marc Thielen
Antje Handelmann

‚Fit machen' für die Ausbildung

Eine Ethnografie zu Unterricht in der Berufsvorbereitung



Verlag Barbara Budrich

Marc Thielen • Antje Handelmann
,Fit machen' für die Ausbildung

Marc Thielen
Antje Handelmann

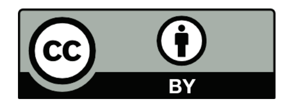
‚Fit machen' für die Ausbildung

Eine Ethnografie zu Unterricht in der Berufsvorbereitung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2021

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO_2-kompensierte Produktion



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742501).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2501-4 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1645-6 (PDF)
DOI 10.3224/84742501

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: pixabay.com, Devon Breen
Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau – info@textakzente.de
Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

1 Einführung

Welche individuellen Eigenschaften müssen Jugendliche zur Aufnahme einer betrieblichen Berufsausbildung mitbringen und wie können diese in der Berufsvorbereitung pädagogisch gefördert werden? – Diese Frage steht im Zentrum der seit vielen Jahren kontrovers geführten Debatten um die sogenannte ‚Ausbildungsreife', die insbesondere Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne einen mittleren Schulabschluss häufig abgesprochen und demzufolge zum institutionellen Ziel berufsvorbereitender Bildungsgänge im Übergangssektor erklärt wird (vgl. BMBF 2020: 23). Über eine viertel Million junge Menschen sind 2019 in dieses spezifische Bildungssegment zwischen der allgemeinbildenden Schule und dem dualen Ausbildungssystem eingemündet. Wie junge Menschen im und durch berufsvorbereitenden Unterricht an beruflichen Schulen und bei sozialpädagogischen Bildungsträgern auf die Aufnahme einer Berufsausbildung vorbereitet werden und welche normativen Vorstellungen zu ‚Ausbildungsreife' dabei leitend sind, beleuchtet die vorliegende Untersuchung, die von 2017 bis 2020 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert wurde.[1]

Im Zentrum steht die unterrichtliche Praxis der Bearbeitung des jugendlichen *Verhaltens*, das im Diskurs um die unzureichende ‚Ausbildungsreife' junger Menschen seit einigen Jahren als besonders bedeutsam erachtet wird. Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag, der in seiner jährlichen Unternehmungsbefragung die fehlende ‚Ausbildungsreife' vor einiger Zeit gar als „Ausbildungshemmnis Nummer 1" (DIHK 2014) bezeichnet hat, verweist in diesem Zusammenhang z.B. auf Probleme in der Disziplin, der Belastbarkeit und der Leistungsbereitschaft und sieht einen erzieherischen Handlungsbedarf. Flankierend zu den Klagen über die vermeintlichen Verhaltensdefizite entwickelte sich in den letzten Jahren ein wachsendes Angebot an Verhaltensratgebern (vgl. Hanisch 2014) – z.B. ein „Knigge" für Auszubildende im Handwerk (vgl. Simonis 2020) oder ein „Kleiner Ausbildungsknigge" (AOK 2016) –, die jungen Menschen am Übergang Schule –

1 Das unter dem DFG-Geschäftszeichen TH 2067/2-1 geförderte Projekt „*FöABv – Die Förderung ausbildungsrelevanter Verhaltensstandards im Unterricht berufsvorbereitender Bildungsgänge*" wurde ab dem 01.09.2017 an der Universität Bremen und vom 01.03.2019 bis 31.12.2020 an der Leibniz Universität Hannover unter der Leitung von Marc Thielen durchgeführt. Als wissenschaftliche Mitarbeiter*innen waren Antje Handelmann, Dominik Schütte (bis 2019) und Karolina Siegert (ab 2020) tätig. Weiterhin arbeiteten Jessica Nuske als wissenschaftliche Hilfskraft sowie Leon Dörre, Lisa Gut und Mats Schlierf als studentische Hilfskräfte mit. Mats Schlierf danken wir für die sehr sorgfältige Erstellung des Manuskripts.

Beruf Verhaltensstandards für den praktischen Teil der Ausbildung am betrieblichen Lernort vermitteln.

In berufsvorbereitenden Bildungsgängen wird das Verhalten von jungen Menschen ebenfalls als ein bedeutsamer Teil von ‚Ausbildungsreife' betrachtet und zu einem expliziten Gegenstand der unterrichtlichen Förderung gemacht. Die verschiedenen Verhaltensdimensionen werden im institutionellen Feld meist kompetenztheoretisch akzentuiert und als sogenannte soziale Kompetenzen operationalisiert (vgl. Kühn 2020). In Programmbeschreibungen zu berufsvorbereitenden Bildungsgängen wird die Förderung sozialer Kompetenzen ganz explizit als ein Maßnahmenziel beschrieben (vgl. BA 2012: 7). Dabei wird auf Kompetenzbereiche rekurriert, wie sie im „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife" (BA 2009) aufgelistet sind. Das wissenschaftlich zwar umstrittene, institutionell gleichwohl wirksame Konzept definiert Mindeststandards, die zur Aufnahme einer Berufsausbildung als notwendig erachtet werden. Hier wird auf ein psychologisches Verständnis von Kompetenz rekurriert und von sogenannten „Psychologischen Merkmalen des Arbeits*verhaltens* und der Persönlichkeit" (BA 2009: 31, Hervorh. d. Verf.) gesprochen. Hierzu zählen insgesamt elf Merkmale, u.a. Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstständigkeit, Umgangsformen und Zuverlässigkeit. Da soziale Kompetenzen selbst nicht direkt beobachtbar sind (vgl. Euler 2016), wird in der Anwendung des „Kriterienkatalogs zur Ausbildungsreife" im Zuge der Feststellung von ‚Ausbildungsreife' in der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit vom beobachtbaren Verhalten auf Merkmale von ‚Ausbildungsreife' geschlossen: Pünktliches Erscheinen zu einem Termin gilt bspw. als ein Indikator für das ‚Ausbildungsreife'-Merkmal Zuverlässigkeit (vgl. BA 2009: 56).

In ihrer Gesamtschau zeigen die „Psychologischen Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit" (BA 2009: 31) und weitere Merkmale von ‚Ausbildungsreife' – z.B. die sogenannte „Berufswahlreife" (BA 2009: 58) –, dass das Verhalten von Jugendlichen am Übergang in die berufliche Bildung ebenso umfassend wie differenziert in den Blick genommen wird. Die im Diskurs um mangelnde ‚Ausbildungsreife' betonten Diskrepanzen zwischen dem von Betrieben gewünschten und dem bei Jugendlichen wahrgenommenen Verhalten unterstellen einen ausgeprägten Förder- und Optimierungsbedarf, dem die unterrichtliche Praxis berufsvorbereitender Bildungsgänge Rechnung tragen soll. Intendiert ist, den in ihrem Verhalten institutionell als (noch) nicht ‚ausbildungsreif' eingeschätzten Jugendlichen und jungen Erwachsenen diejenigen Verhaltensweisen zu vermitteln, die künftige Ausbildungsbetriebe von ihnen erwarten. Untersuchungen zeigen, dass das Lehr- und Fachpersonal in berufsvorbereitenden Institutionen tatsächlich die Notwendigkeit zur pädagogischen Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens sieht, auch weil die geförderten jungen Menschen häufig als ver-

haltensschwierig betrachtet werden (vgl. Brahm/Euler/Steingruber 2012; Dick 2017; Görlich 2001, 2002; Thielen 2013b). Berufsvorbereitende Bildungsgänge lassen sich vor diesem Hintergrund als eine Art ‚Brennglas' betrachten, das gesellschaftliche Vorstellungen zum Idealbild sich ‚ausbildungsreif' verhaltender junger Menschen in besonders plastischer und konkreter Weise sichtbar macht.

Ungeachtet der hohen Gewichtung des Verhaltens mit Blick auf den institutionell intendierten Übergang in Ausbildung ist bislang kaum etwas darüber bekannt, *wie sich die pädagogische Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens im berufsvorbereitenden Unterricht praktisch vollzieht und welche normativen Vorstellungen zu ‚ausbildungsreifem' Verhalten dabei praktisch wirksam werden*. Ein Grund für jenes Forschungsdesiderat besteht darin, dass der Übergangssektor im Gegensatz zur allgemeinbildenden Schule bislang nicht im Fokus der qualitativen Unterrichtsforschung stand. Berufsvorbereitung steht als Oberbegriff für ein heterogenes Feld an Bildungsgängen, die sich in der jeweiligen Bezeichnung, der rechtlichen Regulierung, der institutionellen Verortung und den Zugangsvoraussetzungen voneinander unterscheiden. Die ursprünglich im Lichte der hohen Jugendarbeitslosigkeit in den 1970er-Jahren als ein vorrübergehendes Instrument gedachten Maßnahmen (vgl. Schroeder/Thielen 2009) haben sich dauerhaft als Übergangssystem bzw. Übergangssektor etabliert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Die Entstehung jenes spezifischen „Bildungsraums" (Richter/Baethge 2017) lässt sich als Versuch der pädagogischen Bearbeitung der sogenannten Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt verstehen. Ungeachtet unbesetzt bleibender Ausbildungsstellen gibt es eine noch immer große Gruppe an Jugendlichen, die keinen direkten Zugang ins Ausbildungssystem erreicht. Der Bildungsbericht spricht vor diesem Hintergrund von einer „wachsenden Pädagogisierung beruflicher Übergangsprozesse" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 137).

Die Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens im Vollzug des berufsvorbereitenden Unterrichts betrachten wir als einen wesentlichen Bereich jener institutionellen „Pädagogisierung" (ebd.), deren spezifische Ordnung unsere Studie in einer praxistheoretischen und machtanalytischen Perspektive detailliert beschreibt und analysiert. Hierzu haben wir eine ethnografische Forschungsstrategie realisiert, um der Frage nachzugehen, wie das Verhalten junger Menschen im berufsvorbereitenden Unterricht situativ bearbeitet wird und welche normativen Vorstellungen zu institutionell gewünschtem Verhalten dabei leitend sind. Um dieser Frage nachzugehen, haben wir die unterrichtliche Adressierung des jugendlichen Verhaltens in zwei unterschiedlichen Varianten der Berufsvorbereitung beleuchtet: in der Berufsvorbereitung an beruflichen Schulen und der sozialpädagogisch orientierten Berufsvorbereitung bei Bildungsträgern (vgl. Schroeder/Thielen 2009). Kern der Untersuchung ist die teilnehmende Beobachtung, durch welche die Bearbeitung

des jugendlichen Verhaltens im Vollzug von Unterricht sichtbar und analysierbar wird. Ergänzend werden qualitative Interviews mit den unterrichtenden Lehr- und Fachkräften einbezogen, um deren Konstruktionen von jugendlichem Verhalten zu erfassen und mit der Bearbeitung im Unterricht zu vergleichen. Mit der vorliegenden Publikation stellen wir die zentralen Ergebnisse unseres Forschungsprojektes vor.

1.1 Zum Aufbau des Buchs

Im ersten Teil beschreiben wir die Ausgangslage unserer Untersuchung und skizzieren den Forschungs- und Diskussionsstand zur Berufsvorbereitung im Übergangssektor (Kapitel 2). Dabei gehen wir auf die Thematisierung des jugendlichen Verhaltens im Diskurs um ‚Ausbildungsreife' ein und unterziehen Letzteren einer empirisch und theoretisch begründeten Kritik. Angesichts des begrenzten Forschungsstands zur unterrichtlichen Bearbeitung des Verhaltens in berufsvorbereitenden Institutionen werfen wir im Anschluss einen exem-plarischen Blick auf ethnografische Studien, welche die Verhaltensadressierung im Unterricht an allgemeinbildenden Schulen beleuchten und unseren Untersuchungsfokus inspiriert haben. In Kapitel 3 präzisieren wir, anknüpfend an eigene Vorstudien, die Zielsetzung und Fragestellung unserer Ethnografie und erläutern die von uns eingenommene praxistheoretische und machtanalytische Forschungsperspektive. Eine strikte Abgrenzung von theoretischem und empirischem Teil nehmen wir allerdings nicht vor, da dies dem zirkulären Vorgehen im Forschungsprozess nicht gerecht werden würde. Dementsprechend folgen auch in den späteren Kapiteln, in denen wir die sichtbar gewordenen Formen der unterrichtlichen Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens beschreiben, Exkurse zu theoretischen Konzepten, die sich für unsere Analysen als fruchtbar erwiesen haben. In Kapitel 3 beschränken wir uns daher auf die grundlegenden theoretischen Zugänge, die für unsere Forschungsperspektive insgesamt leitend waren. Im Lichte der beruflichen Integrationsfunktion des Übergangssektors und der diskursiven Praxis um ‚Ausbildungsreife' fokussieren wir das Spannungsfeld von Subjektivierung und Normalisierung unter Berücksichtigung der einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Rezeption.

Das vierte Kapitel gibt einen Überblick zum Forschungsdesign. Wir konkretisieren zunächst die Grundprämissen unserer ethnografischen Forschungsstrategie und grenzen unser Untersuchungsfeld ab, bevor wir die einzelnen Schritte der Datenerhebung und -auswertung im Detail beschreiben. Dabei verdeutlichen wir die Funktionen der teilnehmenden Beobachtung von Unterricht und der leitfadengestützten Interviews mit den Lehr- und Fachkräften für den Analyseprozess. Da sich in beiden Datensorten ein aus-

geprägter Bezug zur diskursiven Praxis um ‚Ausbildungsreife' als verbindende inhaltliche Klammer herauskristallisiert hat, bezieht unsere Analyse auch einschlägige Dokumente ein, in denen sich der Ausbildungsreifediskurs in Textform materialisiert. Abgerundet wird das Kapitel mit einer chronologischen Übersicht über den Forschungsprozess.

Überleitend zur Ergebnisdarstellung folgen in den Kapiteln 5 und 6 differenzierte Beschreibungen der von uns ethnografierten Institutionen. Konkret handelt es sich um Berufsvorbereitungsklassen an einer beruflichen Schule mit technischem Schwerpunkt und um eine vom Jobcenter finanzierte berufsvorbereitende Maßnahme bei einem Träger der Jugendberufshilfe. Die Darstellungen dienen einerseits einer möglichst konkreten Beschreibung der Organisationen inklusive der *räumlichen Gegebenheiten*, in die unsere Beobachtungen eingebettet waren. Zugleich verdeutlichen die Kapitel die differenten *institutionellen Logiken* der schulischen und sozialpädagogisch orientierten Berufsvorbereitung. An der beruflichen Schule werden die Jugendlichen als Schüler*innen im Klassenverband unterrichtet, in dem sie gemeinsam das Schuljahr durchlaufen. Beim Bildungsträger sind die Jugendlichen hingegen als Kund*innen des Jobcenters Teilnehmer*innen, welche zu unterschiedlichen Zeitpunkten in die Maßnahme einsteigen und diese individuell in stetig wechselnden Lerngruppen absolvieren.

Die Ergebnisdarstellung eröffnet Kapitel 7, in dem wir die Analysen der Interviews mit den Lehr- und Fachkräften vorstellen. Hierzu werden drei exemplarisch ausgewählte Einzelfälle porträtiert, welche die Multiprofessionalität im Feld widerspiegeln. Es handelt sich um einen Lehrmeister, eine Berufsschullehrerin und eine Sozialpädagogin. Wir unterscheiden die Fälle im Hinblick auf zwei Dimensionen: Zum einen geht es um die narrativ entfalteten *subjektiven Programmatiken*, die berufsbiografisch und professionsspezifisch konturiert sind und im Spannungsfeld von Normalisierung und Subjektorientierung verortet werden. Zum anderen fokussieren wir die *symbolischen Konstruktionen* zum jugendlichen Verhalten, die sich als defizit- oder ressourcenorientiert beschreiben lassen. Im Sample überwiegen Interviews, in denen die professionellen Programmatiken zwar in kritischer Distanz zum Normalisierungsziel der Bildungsgänge entfaltet werden, zugleich aber ein defizitorientierter Blick auf das jugendliche Verhalten dominiert. Letzterer kündigt bereits die Intensität und Umfänglichkeit der unterrichtlichen Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens an, die im Zentrum der weiteren Kapitel steht.

Die in unserer Ethnografie sichtbar gewordene Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens im berufsvorbereitenden Unterricht beschreiben wir in *fünf Dimensionen*, denen jeweils ein eigenes Kapitel gewidmet ist. Der Aufbau dieser Kapitel folgt einer einheitlichen Logik und beginnt mit der Analyse einer prototypischen Unterrichtsszene, an der sich die Wesensmerkmale der jeweiligen Dimension der unterrichtlichen Verhaltensbearbeitung veran-

schaulichen lassen. Daran anschließend folgt ein literaturbasierter Exkurs, um die Art und Logik der jeweiligen Verhaltensbearbeitung theoretisch einzuordnen und unseren Analysefokus zu präzisieren. Die anschließenden Kapitelteile beschreiben, basierend auf einschlägigen Beobachtungsprotokollen und weiteren Datenausschnitten, die unterschiedlichen unterrichtlichen Praktiken, die in ihrem Zusammenspiel die jeweilige Dimension der Verhaltensbearbeitung konstituieren. Am Ende folgt eine Zusammenfassung.

Kapitel 8 beschreibt die erste Dimension der Verhaltensbearbeitung im Unterricht, die wir als *Synchronisieren der Biografisierung* bezeichnen. Die in diesem Kapitel rekonstruierten Praktiken rekurrieren auf die diskursive Praxis um Berufswahlkompetenz und zielen darauf, die jugendliche Lebensplanung und -gestaltung mit den institutionellen Zielvorstellungen der berufsvorbereitenden Bildungsgänge und dem dort wirksamen Konzept des Normallebenslaufs in Einklang zu bringen. Kapitel 9 ist dem im ethnografierten Unterricht wohl mit am häufigsten adressierten Verhaltensbereich gewidmet: der Pünktlichkeit. Die von uns in Anlehnung an Foucaults „Mikro-Justiz der Zeit" (Foucault 1994: 230) gewählte Bezeichnung *Mikro-Politik der Zeit* verweist auf ein umfassendes Pünktlichkeitsregime, in dessen Vollzug es zu einem stetigen Messen, Dokumentieren und Quantifizieren individueller Verspätungszeiten kommt, um die Jugendlichen an die zeitliche Taktung der Berufs- und Arbeitswelt zu gewöhnen. Ziel ist ein selbstdisziplinierter Umgang mit alltäglicher Zeit, wie er im ‚Ausbildungsreife'-Merkmal Zuverlässigkeit gefordert wird. Die dritte Dimension der Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens, die wir in Kapitel 10 als *Entwöhnen von jugendkulturellen Verhaltensweisen* analysieren, rekurriert auf unterschiedliche Verhaltensbereiche. Im Fokus stehen jugendkulturelle Verhaltensweisen, die im Lichte des grundsätzlichen Spannungsfelds von Jugend- und Institutionskultur als abweichend bewertet und folglich sanktioniert werden. Ziel ist eine umfassende Veränderung der jugendlichen Selbstpräsentation durch den Verzicht auf jugendkulturelle Kleidung, Jugendsprache und die Nutzung mobiler Endgeräte. Jene unterrichtliche Dimension der Verhaltensbearbeitung fokussiert mit Höflichkeit assoziierte Verhaltensstandards, um die es auch im anschließenden Kapitel 11 geht. Hier beschreiben wir die vierte, insbesondere für das Feld der beruflichen Schule konstitutive Dimension der Verhaltensbearbeitung als *(Ver-)Schulen von Arbeitstugenden*. Während das Verhalten in der zuvor beschriebenen Unterrichtsdimension nebenbei und am Rande von Unterricht adressiert wird, rückt es hier ins Zentrum des unterrichtlichen Geschehens. Die entsprechende Verhaltensbearbeitung realisiert sich in einer Mischung aus Benimmtrainings an allgemeinbildenden Schulen und den oben erwähnten Kniggekursen für Auszubildende und zeichnet sich durch eine ausgeprägte didaktische Vorstrukturiertheit aus, die prototypisch für schulischen Unterricht ist und die Eigenaktivitäten der Jugendlichen deutlich begrenzt. Die fünfte Dimension der Verhaltensbearbeitung im berufsvor-

bereitenden Unterricht, die wir insbesondere in der Werkstatt und der Turnhalle beobachtet haben, analysieren wir in Kapitel 12 als *Modellieren des Arbeitskörpers*. Wir beschreiben damit unterrichtliche Praktiken, die auf die Hervorbringung eines zur Verrichtung handwerklicher Tätigkeiten optimal vorbereiteten Arbeitshabitus zielen und mit einer umfassenden Bearbeitung des jugendlichen Körpers nach dem Modell eines institutionell antizipierten Arbeitskörpers einhergehen.

In Kapitel 13 ziehen wir ein Resümee unserer Untersuchung und konzeptualisieren das Zusammenwirken der rekonstruierten Dimensionen der Verhaltensbearbeitung in berufsvorbereitendem Unterricht in Anlehnung an praxistheoretische Überlegungen zu Habitusformungen im Sport (vgl. Alkemeyer 2006) als eine spezifische Art von *Training*. Wir greifen dabei die im Feld der Berufsvorbereitung genutzte Metapher des „fit-Machens für die Ausbildung“ auf und differenzieren unterschiedliche Trainingseinheiten, die quer zu den fünf Dimensionen der Verhaltensbearbeitung im Unterricht liegen und diese zugleich integrieren.

2 Die Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens in der Berufsvorbereitung. Zum Forschungs- und Diskussionsstand

2.1 Die Berufsvorbereitung im Übergangssektor im Spiegel der Forschung

Berufsvorbereitende Bildungsgänge, die auf die ab Ende des 19. Jahrhunderts entstandenen Erwerbslosen- und Jungarbeiterklassen zurückgehen, haben sich in Westdeutschland Mitte der 1970er Jahr institutionalisiert. Ein wesentlicher Grund war die damals stark gestiegene Zahl an arbeitslosen Jugendlichen. Vor dem Hintergrund, dass es im marktförmig organisierten Ausbildungssystem der Bundesrepublik kein garantiertes Recht auf Ausbildung gibt, dokumentiert sich in der Implementierung der Berufsvorbereitung „ein erheblicher Handlungs-, Steuerungs- und Regelungsbedarf zur Bearbeitung der Probleme von Jugendlichen beim Übergang von der allgemein bildenden Schule in die Arbeitswelt“ (Schroeder/Thielen 2009: 54). In jüngeren bildungspolitischen Diskursen zum Übergangssektor wird die Notwendigkeit der Berufsvorbereitung mit *Passungsproblemen* am Ausbildungsmarkt begründet, von denen insbesondere Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss betroffen sind. Nur etwa ein Drittel von ihnen realisiert einen direkten Übergang in eine berufliche Erstausbildung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Gaupp/Geier/Lex/Reißig 2011; Geier 2013; Holtmann/Menze/Solga 2019). Die Zugangschancen variieren in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft und von Migrationsmerkmalen und differieren zugleich je nach Region und Ausbildungsberuf (vgl. Granato/Ulrich 2014; Hillmert/Weßling 2014).

Wenngleich die Zugangszahlen, auf einen längeren Zeitraum betrachtet, tendenziell rückläufig sind, mündete 2019 mit über 250.000 Neuzugängen noch immer eine erhebliche Zahl an jungen Menschen in Bildungsgänge des Übergangssektors (vgl. BMBF 2020: 23). Überrepräsentiert sind dort junge Menschen ohne einen mittleren Schulabschluss, männliche Jugendliche, junge Menschen mit Migrationsmerkmalen sowie Jugendliche aus Stadtteilen mit erhöhten sozialpolitischen Handlungsbedarfen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Beicht/Eberhard 2013; Erban 2011; Menze/Holtmann 2019). Im Lichte des aktuellen Trends zu höherer Bildung streben viele Teilnehmende an berufsvorbereitenden Bildungsgängen den Erwerb eines höheren Schulabschlusses an, wobei der Erfolg von der schulischen Vorbildung und dem besuchten Maßnahmentyp abhängig ist (vgl. Autoren-

gruppe Bildungsberichterstattung 2020: 145f.; Menze/Holtmann 2019: 521f.). Die Tendenz zum (nachträglichen) Erwerb höherer Schulabschlüsse begründet sich insbesondere in der vertikalen Differenzierung des Ausbildungssystems, die dazu führt, dass die begehrten Ausbildungsberufe in den oberen Segmenten insbesondere von Jugendlichen mit (Fach-)Abitur und mittlerem Schulabschluss erreicht werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 162f.; Baethge 2010).

Ungeachtet der quantitativen Bedeutung des Übergangssektors liegt zur unterrichtlichen Praxis in diesem Bildungssegment vergleichsweise wenig empirisch gesichertes Wissen vor (vgl. Büchter 2013; Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE 2009). Prägnant ist daher die von Bojanowski und Eckert (2012) vor einigen Jahren gebrauchte Bezeichnung „Black Box Übergangssystem“. Angesichts der Integrationsfunktion, die berufsvorbereitenden Bildungsgängen gesellschaftlich zugedacht wird, dominiert in der Forschung der Blick auf den *Verbleib* der teilnehmenden jungen Menschen. Im Fokus entsprechender Studien steht die Frage, inwieweit im Anschluss an die Berufsvorbereitung der institutionell intendierte Übergang in Ausbildung gelingt (vgl. Bickmann/Enggruber 2001; Friedemann/Schroeder 2000; Geier/Braun 2014; Nickolaus et al. 2018; Plicht 2016; Solga/Weiß 2015; Thielen 2013b). Die Studien zeigen, dass bei weitem nicht alle Teilnehmenden einen direkten Übergang in Ausbildung erreichen. Eine niedrige soziale Herkunft und Migrationsmerkmale wirken sich negativ auf das Erreichen der institutionellen Ziele aus (vgl. Brändle/Müller 2014; Christe 2011).

Die Übergangsquoten werden immer wieder zum Anlass genommen, um normative Aussagen über das Für und Wider berufsvorbereitender Bildungsgänge zu treffen. Die Einschätzungen hierzu sind unterschiedlich. Brändle (2012) zieht eine negative Bilanz und argumentiert auf Basis der Rekonstruktion von Bildungsverläufen damit, dass Personen, die an einer schulischen Berufsvorbereitung teilgenommen haben, geringere Chancen auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz haben als Personen, die ausschließlich auf einer Hauptschule waren. Andere Studien treffen mit Blick auf die Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmenden und die erreichten Übergangsquoten differenziertere Einschätzungen und berücksichtigen dabei auch die Frage, inwieweit der Erwerb eines Schulabschlusses gelingt (vgl. Beicht 2009; Beicht/Eberhard 2013; Braun/Geier 2013). Der Bildungsbericht 2018 ermittelt für die Starterkohorte 4 des Nationalen Bildungspanel (NEPS), dass etwa 50% der Jugendlichen nach dem Besuch einer bzw. mehrerer Maßnahmen in eine duale Ausbildung einmünden und weitere 11% eine Ausbildung im Schulberufssystem aufnehmen. Zwei Drittel der Teilnehmenden gelingt damit mittelfristig der Übergang in Ausbildung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 143). Menze und Holtmann (2019: 526f.) zeigen, dass die Übergangsquoten in Abhängigkeit vom Schulabschluss variieren und sich bei Jugendlichen, die in einer berufsvorbereitenden Maßnahme einen Schul-

abschluss nachgeholt haben, deutlich verbessern. Weiterhin erhöhen längere Praktikumszeiten in Betrieben sowie ein aktives Bewerbungsverhalten die Wahrscheinlichkeit für einen Übergang in Ausbildung.

Während die bislang erwähnten Studien den Outcome berufsvorbereitender Bildungsgänge im Blick haben, fokussiert ein zweiter Forschungsschwerpunkt zum Übergangssektor den Maßnahmenverlauf aus der Perspektive der teilnehmenden *Jugendlichen*. Rahn (2005) rekonstruiert auf der Grundlage einer quantitativen Befragung Bewältigungsstrategien Jugendlicher und differenziert Aspekte gelingender und gefährdender Lebensbewältigung, wobei Letztere in einem Zusammenhang mit Problemen im Sozialverhalten und einem negativen Maßnahmenverlauf betrachtet wird. Weiß (2020) rekonstruiert auf der Basis von Gruppendiskussionen Anerkennungserfahrungen und -strategien von Jugendlichen im Berufsgrundbildungsjahr. Ecarius (2014) und Berg (2017) nehmen eine biografieanalytische Perspektive ein und zeigen an autobiografisch-narrativen Interviews, dass die Bildungsgänge je nach personalen und sozialen Voraussetzungen sowie lebensgeschichtlichen Erfahrungen unterschiedliche biografische Bedeutungen haben und zu einer kurzfristigen Stabilisierung der Lebenslage beitragen oder zur Kompensation negativer Schulerfahrungen verhelfen. Figlestahler (2018) beleuchtet die ambivalenten subjektiven Bedeutungen von Maßnahmen im Übergangssystem und hebt die starke Orientierung der teilnehmenden Jugendlichen an normalbiografischen Erwartungen hervor. Eine Studie von Eickhoff, Kremer und Zoyke (2014) verweist darauf, dass es bedeutsam ist, ob die berufliche Fachrichtung des Bildungsgangs den Berufswahlinteressen der Jugendlichen entspricht. Bezüge zum Unterricht stellt eine qualitative Befragung von Müller und Brändle (2011) her, die u.a. untersucht, wie die Schüler*innen der schulischen Berufsvorbereitung die Unterrichtsinhalte bewerten. Giese (2011) rekonstruiert das Erleben von Unterricht aus der Sicht von Teilnehmenden und Lehrkräften. Erschwerte Unterrichtssituationen werden der Studie nach durch die häufig fehlende Passung von pädagogischem Programm – Vorbereitung auf ein bestimmtes Berufsfeld – und Zielgruppe – Jugendliche ohne getroffene Berufswahlentscheidung – begünstigt.

Ein dritter Bereich an Untersuchungen widmet sich der Perspektive des *Bildungspersonals* in berufsvorbereitenden Bildungsgängen (vgl. Jahn/Baake 2012; Thielen 2010; 2013b: 37f.). Bylinski (2014) rekonstruiert aus qualitativen Interviews Kompetenzprofile für das pädagogische Handeln im Übergangsbereich. Angesichts der besonderen pädagogischen Anforderungen wird ein spezifischer Professionalisierungsbedarf gesehen, der als Anlass für die Konzeption einer eigenständigen Beruflichen Förderpädagogik betrachtet wird, in der berufs-, sonder- und sozialpädagogische Elemente integriert werden (vgl. Bojanowski/Koch/Ratschinski/Steuber 2013a). Das Unterrichten in der Berufsvorbereitung betrachten Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Bildungsgängen der beruflichen Schule angesichts der den teilnehmenden

Jugendlichen zugeschriebenen Lern-, Motivations- und Verhaltensdefiziten als erschwert (vgl. Görlich 2001; 2002; Thielen 2013b: 37ff.). Dies gilt insbesondere in Klassen mit überwiegend männlichen Teilnehmenden. Die wahrgenommenen Verhaltensprobleme der Jugendlichen werden in einem Zusammenhang mit dem familiär-sozialen Hintergrund sowie dem Normen- und Wertekodex in der Peergroup betrachtet (vgl. Görlich 2002). Mit der Perspektive sozialpädagogischer Fachkräfte in der sozialpädagogisch orientierten Berufsvorbereitung bei Bildungsträgern befasst sich Dick (2017), der auf der Basis teilstandardisierter Gruppeninterviews eine Typologie differenter Orientierungsrahmen entwickelt. Die Orientierungen der Fachkräfte unterscheiden sich insbesondere hinsichtlich der Haltung zu den arbeitsmarktpolitischen Zielvorgaben und den damit zusammenhängenden Klientelkonstruktionen. Eine unkritische Übernahme der Vorgaben korrespondiert mit einem defizitorientierten Blick auf die teilnehmenden Jugendlichen, denen u.a. Defizite im Verhalten – bspw. im Durchhaltevermögen, in der Zukunftsplanung und der Motivation – zugeschrieben werden (vgl. a.a.O.: 155f.).

2.2 ‚Ausbildungsreife' als institutionelles Ziel der Berufsvorbereitung

Die oben angesprochene defizitorientierte Sicht auf junge Menschen in berufsvorbereitenden Bildungsgängen von Lehrpersonen und sozialpädagogischen Fachkräften ist im Zusammenhang mit der spezifischen Funktionslogik des Übergangssektors zu betrachten. Wenngleich die Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt und die damit zusammenhängende Teilnahme an berufsvorbereitenden Bildungsgängen verschiedene Gründe haben – diskutiert werden das gestiegene Anforderungsniveau in vielen Ausbildungsberufen, das beruflich und regional variierende Ausbildungsplatzangebot sowie die Diskreditierung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung und Migrationsmerkmalen bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen (vgl. Baethge 2010; Protsch 2014; Scherr/Janz/Müller 2015; Severing 2011; Solga/Menze 2013) – , beziehen sich politische und mediale Diskurse auf die vermeintlich immer häufiger fehlende *‚Ausbildungsreife'* von jungen Menschen (vgl. Jahn/Brünner 2012). Letztere soll entsprechend in Institutionen der Berufsvorbereitung pädagogisch gefördert werden, wenngleich die Teilnehmenden in ihren Bildungsvoraussetzungen heterogen sind und auch lediglich marktbenachteiligte und damit als ‚ausbildungsreif' eingeschätzte Jugendliche dort unterrichtet werden (vgl. BA 2012; Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung 2011; Eberhard/Ulrich 2011; Christe 2013).

Das wissenschaftlich umstrittene, praktisch gleichwohl wirksame Konzept der ‚Ausbildungsreife' beschreibt Mindestvoraussetzungen, die für die

Aufnahme einer Berufsausbildung unabhängig vom konkreten Ausbildungsberuf erwartet werden (vgl. Eberhard 2006; Schulte 2018). Hierzu werden Merkmale allgemeiner Bildungs- und Arbeitsfähigkeit, schulische Basiskenntnisse, kognitive, soziale und persönliche Dispositionen sowie psychische und physische Belastbarkeit gezählt. Das Verhalten Jugendlicher wird insbesondere bei den sogenannten „Psychologischen Merkmalen des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit“ und der „Berufswahlreife“ akzentuiert (vgl. BA 2009).[2] Historisch folgt das Konzept der ‚Ausbildungsreife‘ dem der *‚Berufsreife‘*, das bereits in den 1950er- und 1960er-Jahren diskutiert wurde und u.a. ebenfalls das Verhalten von Jugendlichen fokussierte (vgl. Bornemann 1960; Hagmüller/Müller/Schweizer 1975). Im Diskurs um ‚Berufsreife‘ ging es zunächst nicht in erster Linie um die Frage individueller Merkmale bzw. Defizite von Jugendlichen, sondern um die Dauer der Schulzeit. Ein zu früher Eintritt in die Berufs- und Arbeitswelt wurde als Gefahr für die körperliche und seelische Entwicklung junger Menschen betrachtet (vgl. Bornemann 1960). In der Folgezeit wurde das Konzept der ‚Berufsreife‘ zunehmend auch zur Argumentation von Selektionsentscheidungen beim Zugang zur beruflichen Bildung genutzt. Schwappacher und Sommer (1979) differenzieren z.B. zwischen „qualifizierter Berufsreife“ (entspricht der heutigen ‚Ausbildungsreife‘), „Berufsreife“ (qualifiziert für eine un- bzw. angelernte Tätigkeit), „Berufsunreife“ sowie „Berufsunfähigkeit/bedingte Berufsfähigkeit“. Zur letztgenannten Kategorie wurden neben Menschen mit Körper- und Sinnesbeeinträchtigen sowie Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen auch sogenannte „schwer Erziehbare“ und Menschen mit seelischen Krankheiten gezählt (a.a.O.: 85f.). Im Zuge der Feststellung von ‚Ausbildungsreife‘ durch Berufsberater*innen der Bundesagentur für Arbeit wird gegenwärtig zwischen den Hypothesen „Ausbildungsreife vorhanden“, „Ausbildungsreife absehbar erreichbar“ und „Ausbildungsreife nicht erreichbar“ unterschieden (vgl. BA 2017: 18). Letztere Einschätzung, die jungen Menschen das Potenzial zum Absolvieren einer betrieblichen Berufsausbildung abspricht, erfolgt „bei mehr als drei Handlungsbedarfen in den Schlüsselgruppen ‚Qualifikation‘, ‚Leistungsfähigkeit‘ und ‚Motivation‘“ (ebd.). Das von Jugendlichen gezeigte bzw. das in der Berufsvorbereitung wahrgenommene Verhalten von Jugendlichen kann demzufolge Selektionsentschei-

2 Das Arbeits- und Sozialverhalten ist in elf Merkmalsbereiche ausdifferenziert: Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Selbstorganisation/Selbstständigkeit, Sorgfalt, Teamfähigkeit, Umgangsformen, Verantwortungsbewusstsein, Zuverlässigkeit. Die Berufswahlreife wird als Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz konkretisiert (vgl. BA 2009: 21). Veröffentlicht wurde das Dokument Mitte der 2000er-Jahre, parallel zum Inkrafttreten des als Hartz IV bekanntgewordenen Vierten Gesetzes für moderne Dienstleistungen, mit dem das Prinzip des aktivierenden Sozialstaats verankert wurde (vgl. Ott 2011; Walther 2007). Etwa zeitgleich – im Jahr 2004 – trat auch das neue Fachkonzept zu den Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) in Kraft (vgl. Schroeder/Thielen 2009: 65).

dungen beim Zugang zur betrieblichen Berufsausbildung im dualen Ausbildungssystem begründen.

In gesellschafts- und bildungspolitischen Diskursen um die monierten Probleme in der ‚Ausbildungsreife' werden in erster Linie *Entwicklungs- und Sozialisationsdefizite* junger Menschen fokussiert. Insbesondere Arbeitgeberverbände, Kammern und Ausbildungsbetriebe (vgl. DIHK 2014; 2016), aber auch Lehrkräfte allgemein- und berufsbildender Schulen und sozialpädagogische Fachkräfte erachten die ‚Ausbildungsreife' von Jugendlichen als unzureichend (vgl. Dick 2017: 131f.; Frieling/Ulrich 2013; Keim 1997; Müller/Rebmann 2008). Das Institut der deutschen Wirtschaft ging vor einigen Jahren von 220.000 jungen Menschen jährlich aus, welche die Schule ohne hinreichende ‚Ausbildungsreife' verlassen und bezifferte die dadurch entstehenden Kosten inklusive schulischer Qualifizierung auf über sieben Milliarden Euro (vgl. Klein 2005). Im zeitlichen Verlauf fokussieren die Debatten um Defizite in der ‚Ausbildungsreife' junger Menschen unterschiedliche Merkmalsbereiche. Seit einigen Jahren wird mangelnde ‚Ausbildungsreife' nicht mehr primär mit schulischen Defiziten (vgl. BASF AG 2010; Freytag 2002), sondern zunehmend auch mit Problemen im Verhalten von Jugendlichen begründet. Jüngst werden von Unternehmen zudem auch vermeintlich unrealistische Berufsvorstellungen junger Menschen beklagt, womit auf das ‚Ausbildungsreife'-Merkmal der Berufswahlkompetenz verwiesen ist (vgl. DIHK 2019: 11).

Bemerkenswerterweise werden Probleme im *Verhalten* im Hinblick auf den Ausbildungserfolg stärker problematisiert als Schwächen in schulischen Basiskenntnissen. Die bei Jugendlichen wahrgenommenen *Verhaltensprobleme*, die im Ausbildungsreifediskurs kompetenztheoretisch als Indiz für unzureichende Sozialkompetenzen interpretiert werden, erscheinen als ein wesentliches und – im Gegensatz zu schulischen Leistungsproblemen – während einer Ausbildung kaum mehr auszugleichendes Ausbildungshemmnis. Entsprechend wird ein erzieherischer Handlungsbedarf im Vorfeld der Aufnahme einer Berufsausbildung als Argument angeführt. Insbesondere die Disziplin, Belastbarkeit und Leistungsbereitschaft von Jugendlichen schätzen die Verantwortlichen in Ausbildungsbetrieben als kritisch ein (vgl. DIHK 2016: 18). Auch im Kontext der Auflösung von Ausbildungsverträgen werden Defizite in motivationalen und sozialen Kompetenzen problematisiert (vgl. Bohlinger 2002). Studien belegen tatsächlich schon länger, dass Unternehmen ‚Ausbildungsreife' zunehmend an motivationalen, sozialen und personalen Merkmalen messen (vgl. Imdorf 2010; Kohlrausch/Solga 2012; Rützel 2002). In berufsvorbereitenden Bildungsgängen, welche die ‚Ausbildungsreife' Jugendlicher verbessern und den Übergang in Ausbildung erleichtern sollen, zählt die Förderung von motivationalen und sozialen Kompetenzen ganz explizit zum Maßnahmenziel. So verweist das Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit zu den Berufsvorbereitenden Bildungsmaß-

nahmen (BvB) auf die hohe Bedeutung von Schlüsselkompetenzen wie persönliche und soziale Kompetenzen sowie lebenspraktische Fertigkeiten – etwa das Erscheinungsbild der Jugendlichen (vgl. BA 2012: 7).

Auch die Berufsbildungswissenschaft erachtet die Stärkung von Sozial- und Selbstkompetenzen als Aufgabe der Berufsvorbereitung (vgl. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE 2009: 18). Studien belegen, dass das Bildungspersonal die Förderung überfachlicher Kompetenzen als wesentlich erachtet und demzufolge eine Verbesserung des jugendlichen Verhaltens und Benehmens begünstigen möchte (vgl. Brahm/Euler/Steingruber 2012; Görlich 2001; 2002; Hormel 2013; Rensen/Thielen 2016). Die Problematisierung und Pädagogisierung des jugendlichen Verhaltens im Diskurs um mangelnde ‚Ausbildungsreife' zeigen, dass am Übergang in die berufliche Bildung Diskrepanzen zwischen den gesellschaftlichen Normalitätserwartungen und den Verhaltensweisen Jugendlicher wahrgenommen werden. Wie an anderen Übergängen im Bildungsverlauf werden jungen Menschen im Spiegel von institutionellen Zugangsvoraussetzungen und Mitgliedschaftsbedingungen nachfolgender Bildungsinstitutionen Defizite zugeschrieben und darüber auch Selektionsentscheidungen begründet (vgl. Gomolla/Radtke 2009; Kelle/Schweda 2014; Kramer/Helsper/Thiersch/Ziems 2009).

2.3 Empirische und theoretische Kritik am Konstrukt ‚Ausbildungsreife'

Empirisch erweist sich der mit der Feststellung von ‚Ausbildungsreife' einhergehende Anspruch, Ausbildungserfolg im Vorhinein zu prognostizieren, grundsätzlich als fragwürdig: Belegt ist, dass Jugendliche, deren ‚Ausbildungsreife' angesichts schwacher schulischer Leistungen angezweifelt werden müsste, ein reibungsloser Übergang in die berufliche Erstausbildung und eine spätere Berufstätigkeit gelingen kann (vgl. Buchholz/Imdorf/Hupka-Brunner/Blossfeld 2012; Gaupp/Geier/Hupka-Brunner 2012; Matic 2013). Im direkten Vergleich weisen Jugendliche im Übergangssektor, von denen viele als (noch) nicht ‚ausbildungsreif' eingeschätzt werden, in wesentlichen Kompetenzbereichen – bspw. Lesekompetenz, Mathematikkompetenz oder naturwissenschaftliche Kompetenz – keine grundsätzlich schlechteren Werte auf als Auszubildende. Zum Teil schneiden sie in neueren Untersuchungen sogar besser ab (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 141).

Auch in Bezug auf die sozialen und motivationalen Kompetenzen gibt es schon länger empirische Zweifel an den verbreiteten Defizitzuschreibungen. Studien zeigen, dass Hauptschüler*innen – ungeachtet der ihnen entgegengebrachten Defizitzuschreibungen (vgl. Wellgraf 2012) – mit ihrer Berufswahl-

entscheidung keine grundsätzlichen Probleme haben und über konkrete Berufsvorstellungen verfügen (vgl. Kohlrausch/Solga 2012; Kohlrausch 2017). In der Motivation lassen sich ebenfalls keineswegs pauschal Schwierigkeiten feststellen. Scherr (2012) zeigt, dass die Teilnehmenden an berufsvorbereitenden Bildungsgängen existenzsichernder Erwerbsarbeit eine zentrale Bedeutung beimessen und sich nicht von beruflichen Selbstverwirklichungsmotiven distanzieren. Auch Figlestahler (2018) verweist auf eine ausgeprägte Orientierung von Jugendlichen im Übergangssystem am Muster des Normallebenslaufs. Neuere Analysen zum Nationalen Bildungspanel (NEPS) dokumentieren, dass sich Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss in wesentlichen Verhaltensbereichen, die im Ausbildungsreifediskurs als problematisch beschrieben werden, nicht von Jugendlichen mit einem mittleren Schulabschluss unterscheiden. Entsprechend folgern Holtmann, Menze und Solga, dass „ein nennenswerter Teil der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss hinsichtlich […] Gewissenhaftigkeit und dem prosozialen Verhalten sowie der Berufswahlreife ausbildungswillig und -reif ist“ (Holtmann/Menze/Solga 2019: 376).

In der Berufsbildungsforschung wird schon länger Kritik am Ausbildungsreifekonzept artikuliert (vgl. Dobischat/Kühnlein/Schurgatz 2012; Frommberger 2010; Ratschinski/Steuber 2012). Im Fokus stehen neben der als grundsätzlich fragwürdig beurteilten theoretischen und empirischen Fundierung insbesondere die einseitige Akzentuierung von Entwicklungs- und Sozialisationsdefiziten der Jugendlichen bei gleichzeitiger Vernachlässigung gesellschaftlicher Bedingungen und institutioneller Barrieren am Übergang in die berufliche Bildung (vgl. Stauber 2014b; Walther 2011: 97). Christe, Enggruber und Reisch (2013) plädieren vor diesem Hintergrund für ein alternatives Konzept und sprechen von „pragmatisch-interaktiver Beschäftigungsfähigkeit“. Hier werden institutionelle Determinanten im Übergangsgeschehen stärker gewichtet, gleichwohl aber ebenfalls die sozialen Kompetenzen von Jugendlichen fokussiert.

In theoretischer Hinsicht erweist sich der Rekurs des Ausbildungsreifediskurses auf das Konzept der *Reifung* als problematisch. Das der Entwicklungspsychologie entlehnte Konzept wurde auch im Kontext anderer Bildungsübergänge genutzt, wird dort allerdings kritisch betrachtet. So wird am Übergang in die Schule schon länger dafür plädiert, auf den Begriff ‚Schulreife‘ zu verzichten und stattdessen von Schulfähigkeit zu sprechen, die als Ergebnis von Interaktionen ökosystemisch konzeptualisiert wird (vgl. Nickel 1981). Am Übergang in die betriebliche Berufsausbildung wird demgegenüber am Reifungskonzept festgehalten und auf vermeintlich defizitäre Entwicklungsprozesse junger Menschen rekurriert. So wird in einschlägigen Publikationen in Bezug auf junge Menschen, die als (noch) nicht ‚ausbildungsreif‘ eingeschätzt werden, die Möglichkeit betont „im Laufe künftiger *Entwicklungsprozesse* die Mindestvoraussetzungen für die Aufnahme einer

Ausbildung zu erreichen (‚*Reifung*')" (Müller-Kohlenberg/Schober/Hilke 2005: 21, Hervor. d. Verf.). ‚Ausbildungsreife' erscheint hier als eine Entwicklungsnorm. Auch der oben genannte Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife spricht explizit von „Reifung" und definiert diese als „persönliche Entwicklung" (vgl. BA 2009: 14). In Interviews mit Lehr- und Fachkräften in der Berufsvorbereitung wird an den Diskurs um vermeintliche Entwicklungsdefizite der Jugendlichen angeschlossen und die Erlangung von ‚Ausbildungsreife' bisweilen als Ergebnis eines quasinatürlichen Entwicklungsprozesses betrachtet (vgl. Thielen 2018: 122f.).

Die Verwendung des Reifungskonzepts ist mit Blick auf den Diskussionsstand in der Entwicklungspsychologie fragwürdig und widersprüchlich: Bereits in der Vergangenheit wurden dort mit dem Begriff Reifung nur solche beobachtbaren Veränderungen im menschlichen Lebenslauf beschrieben, die *universell* in einer Altersperiode auftreten und *nicht* auf Lernen zurückzuführen sind (vgl. Montada 2008: 28). Damit wäre eine pädagogische Beeinflussung der mit ‚Reifung' bezeichneten Prozesse obsolet. Mit dem Rekurs auf Reifung im Kontext von ‚Berufsreife' und ‚Ausbildungsreife' wird damit suggeriert, dass es um universelle Entwicklungsnormen ginge, die in erster Linie auf autonome, relativ umweltunabhängige Entwicklungsprozesse zurückzuführen seien (vgl. Müller-Heck 1975: 19). Die Entwicklungspsychologie selbst betrachtet hingegen Reifung inzwischen als eine organische Struktur- und Funktionsveränderung und zählt sie demzufolge zum Gegenstandsbereich biologischer Wissenschaften (vgl. Montada 2008: 28). Im Diskurs um ‚Ausbildungsreife' wird ungeachtet dessen weiterhin von „Reifung" gesprochen und entgegen der entwicklungspsychologischen Prämissen davon ausgegangen, dass Reifungsprozesse pädagogisch beeinflussbar seien. Der Berufsvorbereitung wird demzufolge die Funktion zugeschrieben, Entwicklungsprozesse zu fördern (vgl. Müller-Kohlenberg/Schober/Hilke 2005: 21). Für den Bereich des ‚ausbildungsreifen' Verhaltens folgt aus dem Rückgriff auf das Reifungskonzept, dass die im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife als angemessen definierten Verhaltensweisen – etwa höfliches Begrüßen durch Händeschütteln und Blickkontakt (vgl. BA 2009: 54) –, die zweifelsohne nicht naturgegeben, sondern gesellschaftlich und kulturell codiert sind, die Qualität einer universellen Entwicklungsnorm haben müssten. Die Effekte eines solch fragwürdigen Verständnisses von ‚Ausbildungsreife' gilt es kritisch zu reflektieren, da junge Menschen, welche die vermeintlich alterskonformen Verhaltensweisen nicht zeigen, Gefahr laufen, als ‚unreif' im Sinne von ‚entwicklungsverzögert' stigmatisiert zu werden (vgl. Thielen 2018: 122f.). Insofern gilt es auch auf den erziehungswissenschaftlichen Diskussionsstand zu auffälligem Verhalten zu verweisen, der betont, dass die Unterscheidung von altersgerechtem und abweichendem Verhalten ebenso umstritten ist, wie die Konzeptualisierung von auffälligem Verhalten als

Entwicklungsverzögerung (vgl. Myschker/Stein 2014: 46f.; von Stechow 2004).

2.4 Jugendliches Verhalten im Fokus von Bildungsinstitutionen

Der bisher dargestellte Überblick zum Forschungs- und Diskussionsstand zeigt, dass dem jugendlichen Verhalten im Diskurs um ‚Ausbildungsreife' eine zentrale Rolle beigemessen und eine Verhaltensoptimierung in berufsvorbereitenden Bildungsgängen vor dem Hintergrund der Erwartungen von Ausbildungsbetrieben als notwendig erachtet wird. Angesichts des tendenziell negativen Blicks auf das Verhalten der aktuellen Jugendgeneration ist allerdings daran zu erinnern, dass das Verhalten von jungen Menschen am Übergang in die berufliche Bildung seit dem 18. Jahrhundert regelmäßig problematisiert wird und dabei kontinuierlich Abweichungen von gesellschaftlichen und betrieblichen Verhaltensstandards hervorgehoben werden (vgl. z.B. Bednarik 1953; Dehn 1919; 1929; Gangnus 1980; Schweikert 1979; Stratmann 1992; 1995). Die aktuell verbreiteten Deutungen zu Verhaltensschwierigkeiten von Jugendlichen in der Berufsvorbereitung müssen vor diesem Hintergrund im Lichte jüngerer gesellschaftlicher und politischer Debatten um die so bezeichnete „neue Unterschicht" kritisch reflektiert werden (vgl. Chassé 2010). Die grundlegenden Sozialstaatsreformen in den 2000er-Jahren – insbesondere die Einführung von Hartz IV und die damit zusammenhängende Aktivierungslogik (vgl. Ott 2011; Watlher 2007) – wurde von einer Moralisierung von Armut begleitet, nach der nicht die soziale Lage der von Armut betroffenen Menschen das entscheidende Problem sei, „sondern ihr *Verhalten*" (Kronauer 2018: 53, Hervorh. d. Verf.), aus dem die Armut vermeintlich resultiere. Unterschiedliche Studien zeigen, dass Lehr- und Fachkräfte am Übergang Schule – Beruf auf ebendiesen Diskurs rekurrieren (vgl. Dick 2017; Stauber 2014b).

Ungeachtet der hohen Bedeutung, die dem jugendlichen Verhalten im Zuge der Förderung in berufsvorbereitenden Bildungsgängen beigemessen wird, ist bislang wenig darüber bekannt, *wie* die institutionell intendierte Verhaltensänderung in der unterrichtlichen Praxis prozessiert wird. In Interviews, in denen sozialpädagogische Fachkräfte über ihre Praxis sprechen, zeigt sich, dass ein negativer Blick auf das jugendliche Verhalten mit behavioristisch begründeten Handlungskonzepten einhergehen kann, die vor dem Hintergrund der arbeitsmarktpolitischen Zielvorgaben auf eine Konditionierung des jugendlichen Verhaltens zielen (vgl. Dick 2017: 162f.). Allerdings erlaubt die Analyse von Narrationen über professionelle Orientierungen in Interviews keine direkten Rückschlüsse auf das Potenzial, das sie in der Un-

terrichtspraxis konkret und praktisch entfalten. Hierzu ist die Beobachtung der situativen Verhaltensadressierung im Unterricht notwendig. Bislang findet eine elaborierte Unterrichtsforschung in Institutionen des Übergangssektors kaum statt, auch weil mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung in der Berufsbildungsforschung in erster Linie der Lernort Betrieb untersucht wird (vgl. Becker 2005; Bergmann 2009).

Vor dem Hintergrund des Desiderats kann an dieser Stelle nur ausschnitthaft ein (keineswegs vollständiger) Blick auf Studien erfolgen, welche die Adressierung des Verhaltens im Unterricht an *allgemeinbildenden Schulen* fokussieren. Während das Verhalten in Institutionen der Berufsvorbereitung vor allem im Spiegel der Erwartungen künftiger Bildungsinstitutionen – in der Regel von Ausbildungsbetrieben – betrachtet wird, verweisen Untersuchungen zum Unterricht an allgemeinbildenden Schulen auf Verhaltenserwartungen ebendieser Institution selbst. Manifest werden normative Vorstellungen zu gewünschtem Verhalten von Schüler*innen zum Beispiel in Analysen zum an Einzelschulen vorausgesetzten sekundären Schülerhabitus (Kramer/Helsper 2010) oder zur vermeintlich zunehmend nachlassenden gymnasialen Arbeitshaltung (vgl. Rabenstein/Kolbe/Steinwand/Hartwig 2009).

Studien der qualitativen Unterrichtsforschung untersuchen meist auf Grundlage ethnografischer Forschungsstrategien, welches Schüler*innenverhalten zur Bewältigung unterrichtlicher Anforderungen in unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe – etwa mit Selbstständigkeit assoziiertes Verhalten – im Zuge offener Unterrichtsformen vorausgesetzt und entsprechend in unterrichtlichen Praktiken pädagogisch gefördert, honoriert oder sanktioniert wird (vgl. z.B. Budde 2015; Langer 2008; Neto Carvalho/Veits/Kolbe 2015; Reh/Breuer/Schütz 2011; Richter/Friebertshäuser 2012). Richter (2019: 97f.) beschreibt in ihrer Studie eine umfassende Regulierung des Verhaltens von Kindern und Jugendlichen in und durch Schule. Die entsprechenden Verhaltensregeln beziehen sich auf diverse Verhaltensbereiche, etwa menschliche Grundbedürfnisse sowie zwischenmenschliche Umgangs- und Interaktionsformen, die auch im Kontext des oben nachgezeichneten Diskurses um ‚Ausbildungsreife' thematisiert werden: „So finden sich in der Schule Verhaltensordnungen, Gesprächsregeln, Kleiderordnungen, Ordnungen von Personen und Gegenständen usw." (ebd.). Zugleich zeigen ethnografische Untersuchungen, dass im Unterricht auftretende bzw. wahrgenommene Verhaltensprobleme – z.B. unselbstständiges Verhalten – nicht einseitig als individuelle Merkmale von Kindern und Jugendlichen, sondern als Produkt der unterrichtlichen Ordnung zu verstehen sind (vgl. Reh 2013). Der Unterricht selbst ist demnach an der Hervorbringung von auffälligem Verhalten beteiligt.

Angesichts der oben skizzierten Zuschreibungen gegenüber Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss, die in berufsvorbereitenden Bildungsgän-

gen überrepräsentiert sind, sind Befunde der ethnografischen Unterrichtsforschung an allgemeinbildenden Schulen prägnant, die zeigen, dass abweichendes Verhalten von Schüler*innen im Unterricht in einer Relation mit deren sozialer Herkunft adressiert wird, wenn bspw. solche Verhaltensweisen von Lehrkräften sanktioniert werden, die in Spannung zu bürgerlichen Normalitätserwartungen stehen. In den entsprechenden Studien wird beleuchtet, wie soziale Differenzen im Kontext pädagogischer Differenzordnungen im Unterricht konstruiert und als „Indizien für […] Leistungen – z.B. in Form von Verstehen, Lernbereitschaft und Ausdauer, Aufgeschlossenheit sowie Gewissenhaftigkeit und Verantwortlichkeit – veranschlagt werden“ (Rabenstein/Reh/Ricken/Idel 2013: 683f.). Auf der Mikroebene des Unterrichts zeigen entsprechende Studien, dass unterschiedliche Dimensionen des von Schüler*innen gezeigten Verhaltens – etwa auch das im Kontext von ‚Ausbildungsreife‘ fokussierte körperliche Erscheinen und Auftreten – in pädagogischen Praktiken des Unterrichts markiert und als Indizien für soziale Herkunft zugeschrieben werden (vgl. ebd.).

3 Die unterrichtliche Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens in praxistheoretischer und machtanalytischer Perspektive

3.1 Fragestellung und Ziel der Untersuchung

Ausgehend vom oben skizzierten Forschungsstand, demzufolge Lehr- und Fachkräfte in der Berufsvorbereitung jugendliches Verhalten im Hinblick auf den Übergang in Ausbildung als bedeutsam gewichten und für verbesserungsbedürftig erachten, beleuchten wir in unserer Untersuchung, *inwiefern und auf welche Weise in berufsvorbereitendem Unterricht pädagogisch Einfluss auf das Verhalten der Teilnehmenden genommen wird und welche normativen Zielvorstellungen zum gewünschten Verhalten dabei wirksam werden*. Wir gehen damit in mehrerlei Hinsicht über den bisherigen Forschungsstand zu berufsvorbereitenden Bildungsgängen hinaus: Zunächst überwinden wir die in vorliegenden Studien üblicherweise vorgenommene Fokussierung auf eine Variante der Berufsvorbereitung und berücksichtigen sowohl die Berufsvorbereitung an beruflichen Schulen als auch die sozialpädagogisch orientierte Berufsvorbereitung bei Bildungsträgern. Zugleich erweitern wir den Blick auf professionelle Orientierungen, indem wir uns nicht auf Angehörige einer Profession beschränken – z.B. Lehrkräfte oder sozialpädagogische Fachkräfte –, sondern uns auf die für das Feld berufsvorbereitender Bildungsgänge konstitutive Multiprofessionalität des unterrichtenden Lehr- und Fachpersonals fokussieren. Schließlich beschränken wir uns nicht auf die in Interviews narrativ entfalteten Orientierungen von Professionellen zum jugendlichen Verhalten, sondern stellen diese in einen Bezug zur praktischen Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens im Unterricht.

Hierzu gehen wir über den in Studien bislang nur mittelbar und indirekt über Narrationen erreichten Zugang zum berufsvorbereitenden Unterricht hinaus und stellen den praktischen Vollzug von Unterricht und die dort situativ stattfindende Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens ins Zentrum. Die Beschreibung und Analyse der Verhaltensadressierung im berufsvorbereitenden Unterricht auf Basis *teilnehmender Beobachtung* stellt den Kern unserer Untersuchung dar. Die auf den Beobachtungen fußenden Analysen beschreiben, wie das Verhalten in berufsvorbereitendem Unterricht als unterrichtsrelevanter Gegenstand situativ hergestellt, ausgehandelt und bearbeitet wird

und welche Vorstellungen zu institutionell erwünschtem Verhalten im Vollzug des unterrichtlichen Geschehens performativ zum Ausdruck kommen. Wir knüpfen damit an die qualitative Unterrichtsforschung zu allgemeinbildenden Schulen an, welche die pädagogische Ordnung von Unterricht analysiert (vgl. Reh/Fritzsche/Idel/Rabenstein 2015) und in poststrukturalistischer Perspektive als ein Adressierungsgeschehen konzeptualisiert, das sich in beobachtbaren Anerkennungsprozessen materialisiert (vgl. Reh/Ricken 2012).

Unsere Untersuchung setzt an vorausgegangene explorierende Vorstudien an, in denen sich bereits angedeutet hat, dass im berufsvorbereitenden Unterricht vor dem Hintergrund des institutionell intendierten Übergangs in Ausbildung und der daraus resultierenden engen Kooperation mit Ausbildungsbetrieben eine spezifische pädagogische Ordnung hervorgebracht wird (vgl. Thielen 2013a; 2018). Diese fokussiert die praktische Heranführung der teilnehmenden Jugendlichen an die institutionell antizipierten Erwartungen des dualen Ausbildungssystems und zielt auf die Hervorbringung ‚ausbildungsreifer' im Sinne sich spezifisch *verhaltender* Subjekte. In den Vorstudien zeigte sich, dass hierzu im Unterricht auf unterschiedliche Verhaltensbereiche von Jugendlichen Bezug genommen und auf eine Veränderung des jugendlichen Verhaltens hingewirkt wird. Dies betrifft das Tragen bestimmter Kleidungsstücke oder Modeaccessoires, ästhetische Körperpraktiken wie Haarstyling oder die Verwendung von Jugendsprache (vgl. Thielen 2014a; 2014b; 2015). Zudem wurde das Einüben zwischenmenschlicher Interaktionen durch die Vermittlung spezifischer Gruß- und Anredeformen beobachtet (vgl. Schläger/Thielen/Vogt 2017). In ethnografischen Interviews, die im Rahmen der Vorstudien geführt wurden, begründeten die unterrichtenden Lehr- und Fachkräfte die Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens im Unterricht explizit mit den Erwartungen von Ausbildungsbetrieben. Anknüpfend an die Befunde aus den Vorstudien zielt unsere Untersuchung auf eine umfassende Identifizierung, Systematisierung und theoriegeleitete Analyse unterschiedlicher Varianten der Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens im Vollzug von berufsvorbereitendem Unterricht.

3.2 Forschungsperspektive und theoretische Einbettung

In unserer Untersuchung zur situativen Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens im Unterricht berufsvorbereitender Institutionen nehmen wir eine *praxistheoretische* Perspektive ein. In dieser wird davon ausgegangen, dass Unterricht eine soziale Praxis darstellt, die durch die Teilnehmenden aktiv hervorgebracht wird. Lehrende und Lernende sind es, „die gemeinsam dieser Situation ausgesetzt sind und die zugleich gemeinsam diese Situation konstituieren und aufrechterhalten" (Breidenstein 2006: 9). Wir konzeptualisieren berufs-

vorbereitenden Unterricht entsprechend als eine Praxisformation (vgl. Hillebrandt 2014: 59), die durch die Verkettung von spezifischen Praktiken konstituiert wird, in denen normative Vorstellungen zu ‚Ausbildungsreife' als spezifische Wissensformen prozessiert und demzufolge sichtbar und beobachtbar werden. Im Fokus stehen die Mikroebene des Unterrichts und die sich dort konstituierenden unterrichtlichen Praktiken, die auf das Verhalten der teilnehmenden Jugendlichen rekurrieren. Wir fokussieren die Performanz des Unterrichtsarrangements und den situativen und praktischen Vollzug der Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens und schließen damit an die Theorie sozialer Praktiken an (vgl. Schatzki/Knorr-Cetina/Savigny 2001). Entsprechend wird von „der Materialität des Sozialen/Kulturellen und […] einer ‚impliziten', ‚informellen' Logik des sozialen Lebens" (Reckwitz 2003: 290) ausgegangen. Praktiken bilden die ‚kleinsten Einheiten' des Sozialen und lassen sich als ein Komplex von wiederkehrenden Verhaltensakten und praktischem Verstehen begreifen. Definiert sind sie als „know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen' zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ‚inkorporiert' ist, die anderseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten' materialen Artefakten annehmen" (a.a.O.: 289). In ihren regelmäßigen Verkettungen bringen Praktiken gemeinsam mit weiteren diskursiven und materialen Elementen spezifische, übersituative Wirkungen entfaltende Praxisformationen – z.B. Unterricht – hervor (vgl. Hillebrandt 2014: 59).

Der Blick auf den Vollzug von Unterricht begründet sich praxistheoretisch in der Prämisse, dass die in den unterrichtlichen Praktiken materialisierte Wissensordnung zu ausbildungsrelevanten Verhaltensstandards nicht einfach mit „formalisierten Katalogen von Normen" (Reckwitz 2003: 293) wie dem oben genannten Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife (BA 2009) gleichzusetzen ist, sondern sich als historisch und situativ spezifisch erweist, also angesichts der Routiniertheit und gleichzeitigen Unberechenbarkeit von Praktiken – dynamisch ist. Die Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens im berufsvorbereitenden Unterricht vollzieht sich praxistheoretisch im Vollzug unterrichtlicher Praktiken, in die das Lehr- und Fachpersonal sowie die am Unterricht teilnehmenden Jugendlichen interaktiv involviert sind und in denen auf eine Veränderung von jugendlichen Verhaltensweisen – konkretisiert in körperlichen Bewegungen („doing") und Sprechakten („saying") (vgl. Schatzki 1996: 89) – hingewirkt wird. Insofern werden unterrichtliche Praktiken untersucht, in deren Vollzug jugendliches Verhalten explizit – z.B. durch die Ansprache von Lehr- und Fachpersonen – und implizit – z.B. durch die Bereitstellung spezifischer Lehrmaterialien oder die Anordnung von Körpern in Unterrichtsräumen – pädagogisch adressiert und zum Unterrichtsgegenstand gemacht wird.

Vor diesem Hintergrund werden die unterrichtlichen Praktiken als situative Aufforderungen zur Hervorbringung von ‚ausbildungsreifem' Verhalten

– etwa in Gestalt der Anwendung spezifischer „Technologien des Selbst“ (Foucault 1993) – analysiert. ‚Ausbildungsreifes‘ Verhalten wird entsprechend als eine im Zuge des Unterrichts pädagogisch aufgerufene Konstruktionsleistung konzeptualisiert, die von den Jugendlichen aktiv durch das Verrichten ebenso wie durch das Unterlassen bestimmter körperlicher und/oder sprachlicher Tätigkeiten zu erbringen und zu verinnerlichen ist. Die in den unterrichtlichen Praktiken zum Ausdruck kommenden Verhaltensstandards weisen den Vorstudien folgend einen normalisierenden Charakter auf, da im praktischen Vollzug pädagogische Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster zum Ausdruck kommen, die zwischen angemessenen und nichtangemessenen Verhalten differenzieren und einen Bereich akzeptablen und gewünschten Verhaltens markieren und praktisch konkretisieren (vgl. Thielen 2014a).

Anknüpfend an die praxistheoretische Prämisse der „körperlich-leiblichen Mobilisierbarkeit von Wissen“ (Reckwitz 2003: 290) gehen wir von der Annahme aus, dass die Wissensordnungen zu den im Feld der Berufsvorbereitung für die Aufnahme einer Berufsausbildung als notwendig erachteten Verhaltensstandards in unterrichtlichen Praktiken zum Ausdruck kommen. Die von den Lehr- und Fachkräften inkorporierte, im Unterricht praktisch materialisierte Wissensordnung zu antizipierten Verhaltenserwartungen hat eine lange Historie, die sich bis zu den ersten Vorläufern berufsvorbereitender Bildungsgänge, den sogenannten Erwerbslosenklassen Preußens, zurückverfolgen lässt (vgl. Schroeder/Thielen 2009: 34f.). Schon die ersten berufsvorbereitenden Konzepte fokussierten den Charakter und die Lebensführung der unterrichteten Jugendlichen (vgl. Schroeder/Thielen 2009: 42). Im Zuge der fortschreitenden Institutionalisierung der Bildungsangebote materialisiert sich das Wissen in unterrichtlichen Praktiken, die in ihrer Iteration und ihrer Verkettung miteinander eine spezifische pädagogische Ordnung im Unterricht hervorbringen. Verdichtet wird der Wissensbereich um die zu Beginn einer Berufsausbildung erwarteten Verhaltensstandards in Definitionen der ‚Berufsreife‘ (vgl. Bornemann 1960; Hagmüller/Müller/Schweizer 1975), dem Vorläufer des heutigen Ausbildungsreifekonzeptes (vgl. BA 2009).

Gegenwärtig werden Verhaltensstandards im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife (vgl. BA 2009) ausbuchstabiert, an dessen Erarbeitung die Träger der Berufsvorbereitung mitgewirkt haben und auf den in berufsvorbereitenden Institutionen Bezug genommen wird. Hier konkretisieren sich Verhaltenserwartungen insbesondere in den sogenannten „psychologischen Merkmalen des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit“ und der „Berufswahlreife“. Die zur Beschreibung der differenten Merkmale von ‚Ausbildungsreife‘ gewählten Formulierungen im Dokument weisen einen normativen Charakter auf. Die einzelnen Merkmale sind in Soll-Beschreibungen definiert, die mit der wiederholt verwendeten Formulierung „angemessen“ qualifiziert werden. So lautet ein Kriterium beim Merkmal Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz: „Sie/er verfolgt ein Ziel/eine Aufgabe mit er-

neuter Anstrengung *angemessen* weiter“ (BA 2009: 42, Hervorh. d. Verf.). Ähnlich bei den Merkmalen Kritikfähigkeit – „Sie/er zeigt gegenüber Fehlern anderer *angemessen* Geduld und Toleranz“ (a.a.O.: 46, Hervorh. d. Verf.) oder Umgangsformen – „Jugendliche verhalten sich in der jeweiligen Situation *angemessen*, höflich, respekt- und rücksichtsvoll“ (a.a.O.: 54, Hervorh. d. Verf.). Die mit ‚Ausbildungsreife‘ assoziierten Verhaltensstandards werden als allgemeingültig betrachtet und modellieren Merkmale eines ‚ausbildungsreifen‘ Selbst anhand zu erbringender körperlicher und sprachlicher Tätigkeiten. Da nicht näher expliziert wird, was konkret unter ‚angemessen‘ zu verstehen ist, wird ein impliziter gesellschaftlicher Konsens im Sinne eines gemeinsam geteilten praktischen Wissens vorausgesetzt.

Unsere Studie zielt auf die Identifizierung, Analyse und Systematisierung von pädagogischen Praktiken im berufsvorbereitenden Unterricht, in denen Elemente der Wissensformen mit ‚Ausbildungsreife‘ assoziierten Verhaltenserwartungen performativ zum Ausdruck kommen. Wir gehen davon aus, dass sich, bezogen auf bestimmte Verhaltensdimensionen, jeweils spezifische Praxiskomplexe im Unterricht unterscheiden lassen, die das ‚ausbildungsreife‘ Selbst in jeweils unterschiedlicher Weise konturieren und hervorbringen (vgl. Reckwitz 2003: 296). Vor dem Hintergrund des normativen Charakters des Ausbildungsreifekonzepts, das abweichendes Verhalten – wie oben gezeigt – als ‚unreif‘ und damit defizitär qualifiziert, untersuchen wir die pädagogischen Praktiken aus einer *machtanalytischen* Perspektive (vgl. Thielen 2014a). Im Zuge von in den explorativen Vorstudien geführten ethnografischen Interviews markieren Lehrkräfte als Aktanten der Praktiken das im Zuge des Unterrichts von Jugendlichen praktisch eingeforderte Verhalten – etwa die eingeübte Grußpraktik des „richtigen“ Händeschüttelns – z.T. explizit als „normales Verhalten“ (vgl. Schläger/Thielen/Vogt 2017). Entsprechend lässt sich ein Großteil der fokussierten unterrichtlichen Praktiken in Anlehnung an die in Foucaults Schriften unterschiedlich akzentuierten Analysen zur Normalisierungsgesellschaft (vgl. Foucault 1977; 1983) als normalisierende Praktiken konzeptualisieren (vgl. Kelle/Mierendorf 2013; Kelle 2013; Lemke/Krasmann/Bröckling 2000). Im Gegensatz zur Normierung, der Ausrichtung an einer zuvor festgelegten Norm, beschreibt der regulative Prozess der Normalisierung die Orientierung am empirisch Normalen, etwa von der Mehrheit angewendeter und daher als ‚angemessen‘ erachteter Verhaltensweisen (vgl. Lemke/Krasmann/Bröckling 2000). Normalisierung konstituiert sich nicht im Setzen absoluter Grenzen zwischen dem Erlaubten und dem Verbotenen, sondern in der Spezifizierung eines „optimale[n] Mittel[s] in einer Bandbreite von Variationen“ (a.a.O.: 13f.), etwa im Hinblick auf in berufsvorbereitenden Institutionen akzeptable Verhaltensweisen.

In den Vorstudien wurde deutlich, dass entsprechende unterrichtliche Praktiken, z.B. auf die Anwendung bürgerlich-erwachsener Verhaltenscodes oder den Verzicht auf als defizitär markierte jugendkulturelle Körperinsze-

nierungen und Sprechweisen, insistieren (vgl. Thielen 2014a). In den Deutungen der Lehr- und Fachkräfte kommt den situationsabhängigen und kontextgebundenen Verhaltensstandards eine universale und damit gesamtgesellschaftliche Gültigkeit zu (vgl. Reckwitz 2006). Wie erwähnt betrachten wir den in unterrichtlichen Praktiken zum Ausdruck kommenden Bereich des akzeptablen Verhaltens in einer kulturanalytischen Perspektive als historisch und demzufolge dynamisch. So deutet sich gegenwärtig eine Tendenz zur Erweiterung des Normalbereichs im Verhalten an (vgl. Link 2008), wenn bspw. eine Ausbildungsumfrage des DIHK von einer neuen „Generation Y" spricht, die andere Vorstellungen vom Arbeiten und Lernen habe, auf die sich die Betriebe nun einstellen müssten (vgl. DIHK 2014: 28). Demnach wird für eine Integration des zunächst als abweichend bewerteten Verhaltens in den Bereich des ‚Normalen' geworben.

In machtheoretischer Perspektive wird die gesellschaftliche Funktion der Berufsvorbereitung vergleichbar mit jener der Sozialen Arbeit beschrieben (vgl. Kessl 2005). Die angesichts der Abweichung von gesellschaftlichen Normalitätserwartungen als ‚ausbildungsunreif' und damit als defizitär adressierten jungen Menschen sollen im unterrichtlichen Alltag in ihrem Verhalten normalisiert und dadurch in das System der Berufsausbildung integriert werden. Gleichwohl konzeptualisieren wir berufsvorbereitenden Unterricht als ein „interaktives und kommunikatives Geschehen *in eigenem Recht*" (Breidenstein 2010: 872, Hervorh. i. Orig.), welches sich keineswegs ausschließlich in der Anpassung der Jugendlichen an die antizipierten Erwartungen des Ausbildungssystems erschöpft. Aus der Orientierung an Foucaults Studien zur Gouvernementalität (vgl. Foucault 2004a; 2004b), die neben Herrschaftstechniken auch die oben erwähnten „Technologien des Selbst" fokussieren, folgt, dass die Förderung von ausbildungsrelevanten Verhaltensstandards nicht einseitig als eine durch Institution und Lehrpersonal durchgesetzte Disziplinierung konzeptualisiert wird. Vielmehr werden die unterrichtlichen Praktiken als „Vollzugsorte" verstanden, „an denen sich das Paradox der Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Subjektproduktion" (Duttweiler 2013: 250) entfaltet, da pädagogisch auf eine Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit durch die praktische Vermittlung von im Ausbildungssystem als gültig antizipierten Verhaltenscodes gezielt wird. Bereits in den Lehrplänen der ersten Erwerbslosenklassen erfüllt der Unterricht die Funktion, „Anleitung zu geben zur *Selbsterziehung* für den Lebensweg" (zit. n. Schroeder/Thielen 2009: 39, Hervorh. d. Verf.). Die Förderung ausbildungsrelevanten Verhaltens kann demnach als ein Prozess der Subjektivierung verstanden werden, welcher sich in beobachtbaren Praktiken niederschlägt und sich weder als „bloße Unterwerfung und Disziplinierung" (Ricken 2007: 169) noch als „voraussetzungslose Erzeugung und Herstellung" (ebd.) konzeptualisieren lässt (vgl. Bröckling 2007).

4 Anlage und Verlauf der Ethnografie

4.1 Forschungsstrategie und Feldzuschnitt

Zur Analyse der unterrichtlichen Praktiken der Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens in berufsvorbereitendem Unterricht realisierten wir eine ethnografische und demzufolge kontextbezogene Forschungsstrategie (vgl. Lüders 2000), die unterschiedlich strukturierte Feldphasen sowie diese flankierend begleitende Auswertungsschritte beinhaltete. Den Kern der Studie bildet die teilnehmende Beobachtung unterrichtlicher Arrangements in Institutionen der Berufsvorbereitung (vgl. Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff/Nieswand 2013; Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013; Knoblauch/Head 1999), welche die „synchrone Begleitung lokaler Praktiken“ (Breidenstein et al. 2013: 41) im Vollzug des Unterrichts ermöglicht. Auf diese Weise können diejenigen pädagogischen Routinen identifiziert werden, in denen sich die Wissensordnungen zu den für die Aufnahme eine Berufsausbildung als notwendig erachteten und daher pädagogisch zu fördernden Verhaltensstandards in Form von Adressierungen im Unterricht materialisieren (vgl. Reh/Ricken 2012). Ergänzt werden die Beobachtungen von Unterricht durch leitfadengestützte Interviews mit den unterrichtenden Lehr- und Fachkräften, um deren symbolische Konstruktionen zum jugendlichen Verhalten sichtbar zu machen (vgl. Meuser/Nagel 2013). Die durch die Interviews initiierten Praktiken des Sprechens über das jugendliche Verhalten wurden im Zuge der Analyse in Bezug zu den Praktiken der Verhaltensbearbeitung in den Unterrichtsbeobachtungen gesetzt.

Als wesentliche *inhaltliche Klammer* zwischen den Praktiken der Verhaltensbearbeitung im Unterricht und den Praktiken des Sprechens über das Verhalten in den Interviews erweist sich ein in beiden Datensorten bemerkenswert ausgeprägter Bezug auf die auch außerhalb des Feldes wirksame diskursive Praxis um Defizite in der ‚Ausbildungsreife‘ Jugendlicher (vgl. Kapitel 2.2). Vor diesem Hintergrund können die in den Beobachtungen und Interviews erhobenen Praktiken auch als diskursive Praktiken verstanden werden, wie sie in der diskursanalytischen Ethnografie konzeptualisiert werden (vgl. Langer 2008; Ott 2011; Rabenstein/Laubner/Schäffer 2020; Wrana 2015). Mit der Bezeichnung der Praktiken als diskursiv wird nicht unterstellt, dass es einen simplen Kausalzusammenhang zwischen dem Diskurs um ‚Ausbildungsreife‘ und den Praktiken gibt, sondern dass im Rahmen der

Analyse empirisch zu untersuchen ist, welches Potenzial die diskursive Praxis konkret und situativ in den zu analysierenden Praktiken entfaltet. Im Rahmen der Analyse der Beobachtungsprotokolle und der Interviewtranskripte werden hierzu einschlägige Dokumente hinzugezogen, in denen sich die diskursive Praxis um ‚ausbildungsreifes' Verhalten materialisiert. Hierbei handelt es sich um den Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife (BA 2009), Konzepte zur schulischen und sozialpädagogischen Berufsvorbereitung (vgl. BA 2012, NKM 2011; Schropp 2018), Verhaltensratgeber (vgl. Hanisch 2014; Quittschau/Tabernig 2012; Schneider-Flaig 2015; Simonis 2020) sowie Unterrichtsmaterial zu Verhaltensregeln für Jugendliche (vgl. Steffek 2018).

4.1.1 Auswahl und Sampling berufsvorbereitender Unterrichtsarrangements

Die Beobachtungen fokussieren den Unterricht in zwei differenten Bildungsinstitutionen und gewährleisten damit, dass sowohl die schulische als auch die sozialpädagogisch orientierte Berufsvorbereitung in der Studie repräsentiert ist. Ungeachtet unterschiedlicher rechtlicher und organisationaler Rahmenbedingungen verfolgen die beiden ethnografierten Bildungsgänge vergleichbare gesellschaftliche Aufgaben und pädagogische Ziele (vgl. Schroeder/Thielen 2009). Die schulische Berufsvorbereitung ist durch einen landesrechtlich regulierten Bildungsgang an berufsbildende Schulen repräsentiert, während die sozialpädagogisch orientierte Berufsvorbereitung durch einen vom Jobcenter getragenen Bildungsgang vertreten ist, der bei Bildungsträgern durchgeführt wird. Dieser hatte sich zuvor im Rahmen des üblichen öffentlichen Ausschreibungsverfahrens um die Maßnahme beworben (vgl. BA 2012; Burghardt/Enggruber 2010; Plicht 2010). Beide Bildungsgänge werden in Vollzeit angeboten, sehen betriebliche Praktika und Fachpraxis vor und haben eine begrenzte Förderdauer von einem Schuljahr in der schulischen Berufsvorbereitung bzw. von maximal zwölf Monaten in der sozialpädagogisch orientierten Berufsvorbereitung. Die Bildungsgänge zielen auf die Festigung schulischer Basiskenntnisse, die Unterstützung bei der Berufswahl, die Vermittlung von beruflichen Grundfertigkeiten und – für die in Kapitel 3.1 skizzierte Fragestellung unserer Untersuchung von besonderem Interesse – die Förderung von überfachlichen Kompetenzen sowie die Integration in Ausbildung. In beiden Institutionen wird durch ein multiprofessionell zusammengesetztes Lehr- und Fachpersonal unterrichtet. Während die Maßnahme beim Bildungsträger das Nachholen eines dem der Hauptschule gleichgestellten Abschlusses ermöglicht, wird dieser zur Teilnahme an der schulischen Maßnahme vorausgesetzt. Der Unterricht an der beruflichen Schule umfasst einen fachrichtungsübergreifenden Lernbereich – Deutsch, Englisch, Mathematik und Sport – sowie einen fachrichtungsbezogenen

Lernbereich – Fachtheorie und Fachpraxis. Die Maßnahme beim sozialpädagogischen Bildungsträger beinhaltete fachpraktischen Unterricht in verschiedenen Berufsfeldern, allgemeinbildenden Unterricht zur Vorbereitung auf den Schulabschluss sowie weitere Unterrichtsangebote in Form von AGs.

Die für die Untersuchung ausgewählten Institutionen sind im Hinblick auf den regionalen Ausbildungsmarkt, das Einzugsgebiet und die Klientel vergleichbar. Die norddeutsche Großstadt bot sich für das Projekt an, da dort soziale Ungleichheiten beim Zugang zur beruflichen Bildung stark ausgeprägt sind: Ausbildungsplätze in Betrieben werden häufig mit Jugendlichen aus dem Umland besetzt, sodass insbesondere junge Menschen aus sozial unterprivilegierten Stadtteilen und solche mit Migrationsmerkmalen überproportional in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen vertreten sind. Die für die Untersuchung ausgewählten Institutionen bereiten auf eine Berufsausbildung in vergleichbaren Berufsfeldern vor und werden vor dem Hintergrund der nach Geschlecht variierenden Berufswahl überwiegend von männlichen Jugendlichen besucht. Letzteres ist für das Projekt interessant, da – wie beim Forschungsstand gezeigt – das Verhalten männlicher Jugendlicher beim Lehrpersonal als besonders schwierig gilt und daher vermehrt unterrichtliche Praktiken zu erwarten waren, die auf jugendliches Verhalten rekurrieren. Der ausgewählte Bildungsgang an der beruflichen Schule fokussiert technische Berufsfelder (u.a. Bau-, Farb- und Holztechnik, Elektrotechnik und Metalltechnik), die sozialpädagogisch orientierte Maßnahme beim Bildungsträger führt in unterschiedliche Berufsfelder ein, zu denen u.a. Metall- und Holztechnik gehören.

Eine vergleichende Perspektive über beide Felder hinweg realisiert die Untersuchung durch die Strategie des Theoretical Samplings (vgl. Glaser/Strauss 2010), mittels derer möglichst differente unterrichtliche Angebote untersucht und miteinander kontrastiert werden. Die Vergleichsperspektive fokussiert sowohl feldspezifische als auch -übergreifende Praktiken der Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens, die für die pädagogische Ordnung berufsvorbereitenden Unterrichts insgesamt relevant sind (vgl. Glaser/Strauss 2010: 61f.). Durch ein zunächst offenes und erst im weiteren Untersuchungsverlauf zunehmend fokussiertes Vorgehen wurde die innere Strukturiertheit der beiden Felder angemessen berücksichtigt (vgl. Amann/Hirschauer 1997: 19). Über den gesamten Forschungsprozess hinweg wurde ein Vergleich der beiden institutionellen Varianten der Berufsvorbereitung mit Blick auf feldspezifische und -übergreifende Praktiken reflektiert und als „offenes und feldadäquates Wechselspiel zwischen Vergleichen und Kontrastieren“ (Bollig/Kelle 2012: 207) organisiert. Dabei wurden die beiden Institutionen nicht als ‚starre‘ Vergleichstypen stabilisiert, vielmehr werden vergleichbare wie differente Praktiken fokussiert und zudem auch die Grenzen des Vergleichs berücksichtigt. Durch die im Projektzeitraum mögliche Einbeziehung von zwei Durchgängen an der beruflichen Schule sowie die Einbeziehung von

noch nicht analysierten Beobachtungsdaten aus den explorierenden Vorstudien, die an zwei anderen beruflichen Schulen und einem weiteren sozialpädagogischen Bildungsträger erhoben wurden, boten sich zusätzliche inner- und interinstitutionelle Möglichkeiten zur Kontrastierung.

In der Untersuchungsanlage wurden die unterrichtlichen Arrangements danach unterschieden, ob sie (I) das Verhalten der unterrichteten Jugendlichen ‚nur' in sekundärer Hinsicht zum Gegenstand machen – in den Vorstudien wurde dies bspw. in fachrichtungsübergreifenden Unterrichtsfächern wie Deutsch und Mathematik, aber auch in der Fachtheorie beobachtet – oder ob die pädagogische Thematisierung von ausbildungsrelevantem Verhalten explizit im Vordergrund steht. Letzteres ließ sich in den Vorstudien (II) für berufsbereichsspezifischen Unterricht – insbesondere im fachpraktischen Unterricht in den Holz- und Metallwerkstätten – beobachten. Als einschlägig erschienen zudem (III) berufsbereichsunabhängige Settings – etwa Bewerbungstraining oder soziales Kompetenztraining –, in denen die gezielte Vermittlung von betrieblichen Verhaltensstandards zu erwarten war. In einer explorativen Phase nach dem Start des Forschungsprojektes wurde im Zuge offener Beobachtungen in beiden Institutionen eruiert, inwieweit das vorläufige Portfolio an unterschiedlichen Unterrichtsvarianten angesichts der spezifischen institutionellen Rahmungen zu modifizieren bzw. zu erweitern war, damit die Vielfalt an für die Forschungsfrage als relevant erscheinenden unterrichtlichen Settings berücksichtigt werden konnte.

4.1.2 Methodisches Vorgehen: Datenerhebung und Datenauswertung

Kern unserer Untersuchung bildete die ethnografische *Unterrichtsbeobachtung* (vgl. Emerson/Fretz/Shaw 1995), durch die anknüpfend an die Vorstudien unterrichtliche Praktiken identifiziert wurden, die auf die Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens zielen. Im Zuge der Beobachtungen wurde in beiden Institutionen in unterschiedlichen Unterrichtsvarianten zunächst offen und in späteren Untersuchungsphasen fokussiert beleuchtet, welche unterrichtlichen Praktiken der Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens in den verschiedenen unterrichtlichen Settings zu finden sind und wie diese systematisiert und kontrastiert werden können. Den Beobachtungen lagen drei Fragen im Sinne heuristischer Fokusse zugrunde:

- Welche Verhaltensbereiche werden in den unterschiedlichen unterrichtlichen Settings situativ adressiert?
- Wie sind die situativen Bearbeitungsweisen des jugendlichen Verhaltens unterrichtlich gerahmt und kontextualisiert?

- Wie und auf Grundlage welcher Differenzierungsmodi vollzieht sich die Markierung von gewünschtem bzw. ‚ausbildungsreifem' und abweichendem Verhalten?

Im Zuge der Unterrichtbeobachtungen wurden *Artefakte* gesichtet, gesammelt und dokumentiert, die im Kontext der situativen Adressierung des Verhaltens von Bedeutung waren. Hierbei handelte es sich z.B. um Plakate mit Verhaltensregeln in Unterrichtsräumen, Uhren zur Zeiterfassung in Klassenräumen, die im Rahmen der Pünktlichkeitserziehung eine Rolle spielten, sowie um Arbeitsmaterialien, mit denen im Unterricht gearbeitet wurde. Neben Artefakten, die unmittelbar in unterrichtliche Praktiken der Verhaltensadressierung einbezogen waren, wurden auch Ordnungen und Regelkataloge, Konzepte, Lehrpläne und weitere Dokumente gesichtet, gesammelt und dokumentiert, in denen immanente Diskurse zum jugendlichen Verhalten in schriftlicher Form materialisiert sind.

Protokolliert wurden die Beobachtungen in Form einer möglichst vollständigen, detaillierten und konkreten „dichten Beschreibung" (Geertz 1983). Ergänzend wurden in der zweiten Untersuchungsphase Audioaufzeichnungen von ausgewählten Unterrichtsstunden mit digitalen Aufnahmegeräten vorgenommen, um dem Problem der „Flüchtigkeit" beim Beobachten und Protokollieren zu begegnen und den Wortlaut von unterrichtlichen Interaktionen zu dokumentieren. Auf eine ursprünglich beabsichtigte Videoaufzeichnung haben wir angesichts der Erfahrungen in der ersten Feldphase verzichtet. Die Gefahr der „technische[n] Überformung des Feldes" (Kelle 2001: 197) schien uns zu groß und wir entschieden uns aus forschungsethischen und -pragmatischen Gründen gegen den Einsatz von Kameras. Forschungsethische Bedenken resultierten aus dem Befund, dass sich die Teilnahme an der Berufsvorbereitung für nicht wenige Jugendliche als prekär und schambehaftet darstellte. Ursprünglich von ihnen beabsichtigte Bildungspläne waren gescheitert, Abschlüsse und Berufswünsche erschienen als nicht erreichbar und die Teilnahme wurde bisweilen auch als Zwang erlebt, etwa weil die Maßnahme beim Jobcenter an die Gewährung von Sozialleistungen geknüpft war. Die Lehr- und Fachkräfte verwiesen entsprechend auf die große Herausforderung, unter diesen Bedingungen eine Vertrauensbeziehung zu den Jugendlichen aufzubauen. Die Aufzeichnung mit der Videokamera erschien uns daher als unangemessen. Aber auch aus pragmatischen Gründen wären Videoaufzeichnungen schwierig gewesen. Unter den spezifischen Bedingungen im Feld erwies sich eine sehr flexible und mobile Beobachtungsperspektive als essenziell. So musste beim Bildungsträger oft sehr spontan entschieden werden, welches Setting beobachtet wurde – dies hing u.a. auch davon ab, wie viele Jugendliche anwesend waren. Zudem waren viele Kontexte – z.B. Werkstätten oder Turnhallen, Situationen am Rande von Unterricht sowie außerunterrichtliche Aktivitäten (z.B. Besuche von Ausbildungsmessen) – für technisch unterstützte Beobachtungen generell wenig geeignet.

Bei der Bearbeitung der Audioaufzeichnungen wurde zunächst auf Grundlage der teilnehmenden Beobachtung entschieden, welche Passagen thematisch einschlägig waren daher wortgetreu transkribiert werden sollten. Die Transkripte, die prägnante Interaktionsabläufe im Zuge der unterrichtlichen Adressierung des Verhaltens dokumentierten, wurden in zwei unterschiedlichen Varianten genutzt: Im Fall von Situationen, in denen die sprachlichen Akte das Entscheidende waren, bildeten die Transkripte selbst die Daten, die in die Analyse einbezogen wurden. Waren hingegen auch nonverbale und körperliche Aspekte relevant, wurden die Transkripte mit den weiteren Beobachtungsdaten (Feldnotizen, Protokolle, Artefakte) zu den entsprechenden Unterrichtsstunden zur Erstellung von detaillierten szenischen Beschreibungen genutzt (vgl. Reh/Breuer/Schütz 2011: 142). Die in Form von Beobachtungsprotokollen, Transkripten und szenischen Beschreibungen dokumentierten Beobachtungen bilden die Grundlage für die „Schritt-für-Schritt Rekonstruktion der Vollzugslogik“ (Breidenstein 2006: 26) der Praktiken der Verhaltensadressierung, die „isoliert, präpariert und dann zum Sezieren unter das ‚Mikroskop‘ gelegt werden“ (ebd.).

Ergänzt wurden die Beobachtungen in allen Feldphasen durch *ethnografische Interviews* (vgl. Spradley 1979), insbesondere mit dem Lehr- und Fachpersonal. Das in den Gesprächen initiierte, auf das praktische Tun in den beobachteten Unterrichtsszenen bezogene Sprechen zielt darauf, implizite Anteile der Wissensordnungen zu explizieren. In der ersten Untersuchungsphase wurde die Perspektive der unterrichtenden Lehr- und Fachkräfte differenziert in den Blick genommen. Hierzu wurden 29 formale *leitfadengestützte Interviews* mit Mitarbeitenden unterschiedlicher professioneller Hintergründe geführt. Im Fokus standen die Wissensordnungen der unterrichtenden Lehr- und Fachkräfte zum jugendlichen Verhalten. Der Leitfaden thematisierte (1) den beruflichen Werdegang und Arbeitsschwerpunkte, (2) die Tätigkeit in der Berufsvorbereitung, (3) die Wahrnehmung der teilnehmenden Jugendlichen sowie (4) die Einschätzung aktueller Entwicklungen im Bildungsgang. Die Interviewstrategie zielte darauf ab, den Interviewten die Relevanzsetzungen in Bezug auf das Verhalten der Jugendlichen selbst zu überlassen. Daher wurde bewusst auf die Abfrage zuvor festgelegter Verhaltensbereiche verzichtet. Damit konnten die Lehr- und Fachkräfte selbst entscheiden, welche Bedeutung sie der Verhaltensadressierung in ihrer Praxis beimessen und welche Verhaltensdimensionen dabei aus ihrer Sicht von Belang sind. Die transkribierten Interviews diversifizierten das in den Institutionen wirksame Wissen zu ausbildungsrelevantem Verhalten und trugen zugleich zur Fokussierung der Beobachtungen in den weiteren Untersuchungsphasen bei. Die Auswertung der unterschiedlichen Daten erfolgte in drei Schritten:

(1) Im ersten Untersuchungsschritt erfolgte flankierend zu den Erhebungen in den beiden Institutionen eine auf das *gesamte Datenmaterial* fokussierte Auswertung in Form eines Kodierverfahrens (vgl. Glaser/Strauss 2010;

Breidenstein et al. 2013). In diesen Untersuchungsschritt wurde auch das im Rahmen der Vorstudien erhobene, jedoch noch nicht weiter bearbeitete Datenmaterial, insbesondere Beobachtungsprotokolle, einbezogen. Durch offenes Kodieren wurde die Vielfalt an beobachteten Praktiken der Adressierung des jugendlichen Verhaltens beider Institutionen in ihrer Breite erfasst, geordnet und systematisiert. Da insbesondere durch die zunächst noch offen und breit angelegten Beobachtungen vergleichsweise umfangreiches Datenmaterial erhoben wurde, erfolgte das Kodieren computergestützt. Hierfür wurde das Datenverarbeitungsprogramm MAXQDA genutzt. Das computergestützte Kodieren hat dem Projektteam den Überblick zu und die gemeinsame Arbeit an den Daten erleichtert (vgl. Kelle 2000; Kuckartz 2010).

(2) Ausgehend von der Kodierung wurden in einem zweiten Schritt vertiefende Fallanalysen nach dem Prinzip des minimalen und maximalen Vergleichs auf Grundlage der *Beobachtungsdaten* durchgeführt, um die Mikroebene der Praktiken in den Fokus zu nehmen. Hierzu wurden begründet einzelne Ausschnitte aus dem Datenkorpus ausgewählt (also Auszüge aus Beobachtungsprotokollen, Transkripten, szenischen Beschreibungen und Dokumenten sowie gesammelte bzw. fotografierte Artefakte), wobei die Zusammenstellung der entsprechenden Daten jeweils von prototypischen Unterrichtsszenen ausging, in denen prägnante Praktiken der Förderung ausbildungsrelevanter Verhaltensstandards sichtbar werden. Die verschiedenen Datensegmente wurden im Zuge der Feinanalyse miteinander verglichen und zueinander ins Verhältnis gesetzt (vgl. Kelle 2001; Reh/Breuer/Schütz 2011; Richter/Friebertshäuser 2012). Bei diesem Auswertungsschritt wurden sequenzanalytische Verfahren genutzt, um die Zeitlichkeit der fokussierten Unterrichtssituationen zu erfassen und den prozessualen Ablauf der Praktiken Schritt für Schritt zu analysieren (vgl. Bergmann 2001; Deppermann 2008). Die Kombination beider Auswertungsschritte führte in die Beschreibung von fünf Praxiskomplexen, die durch artverwandte unterrichtliche Praktiken hervorgebracht werden und in einer jeweils spezifischen Logik auf das jugendliche Verhalten rekurrieren. In die Konturierung dieser Praxiskomplexe wurden die oben genannten einschlägigen Dokumente zum Diskurs um ‚Ausbildungsreife' einbezogenen (vgl. Kapitel 4.1). Die in den szenischen Beschreibungen rekonstruierten Formen der unterrichtlichen Verhaltensbearbeitung wurden in einen Bezug zu den in den Dokumenten sichtbar werdenden Verhaltensadressierungen gesetzt und mit- einander verglichen. Zudem wurden die Praxiskomplexe durch das Hinzuziehen weiterer wissenschaftlicher Texte theoretisch fundiert und entsprechend durch theoretische Exkurse präzisiert. Dargestellt sind jene Praxiskomplexe der Verhaltensadressierung im berufsvorbereitenden Unterricht in den Kapiteln 8 bis 12.

(3) Ausgewählte *Leitfadeninterviews* mit den Lehr- und Fachkräften wurden als Einzelfälle betrachtet. Als ausschlaggebend erwies sich die multiprofessionelle Zusammensetzung der Fachkräfte, die zugleich mit unterschiedlichen Aufgabenschwerpunkten einhergeht: Unter den Interviewten sind solche, die die Jugendlichen in Gruppen unterrichten (z.B. Lehrkräfte, Lehrmeister*innen), und solche, die neben dem Unterricht primär beratend tätig sind und die Jugendlichen entsprechend auch stärker in außerunterrichtlichen Kontexten erleben (z.B. sozialpädagogische und psychologische Fachkräfte). Die Unterrichtenden lassen sich wiederum differenzieren in solche, die Fachpraxis in Werkstätten vermitteln (Lehrmeister*innen), und solche, die theoretische Inhalte in klassischen schulischen Settings behandeln (Lehrkräfte). Auch dies begünstigte möglichweise differente Perspektiven auf das jugendliche Verhalten, da andere Verhaltensbereiche im Fokus stehen. Die Einzelfallanalysen gingen vor diesem Hintergrund der Frage nach, inwiefern und auf welche Weise sich die Heterogenität des Fachpersonals in Narrationen zum jugendlichen Verhalten niederschlägt. Um dies zu untersuchen, wählten wir anhand äußerer Merkmale – institutionelle Zughörigkeit, professioneller Hintergrund und Tätigkeitsprofil – exemplarische Eckfälle aus. Diese Interviews wurden sequenzanalytisch analysiert. Auch in diesem Analyseschritt erfolgte in Bezug auf die in den Interviews genannten Verhaltensbereiche ein Vergleich mit den oben genannten einschlägigen Dokumenten zum ‚Ausbildungsreifediskurs'. Die Fallanalysen wurden im Anschluss nach dem Prinzip des minimalen und maximalen Vergleichs kontrastiert. Das Ergebnis dieses Analyseschritts ist in Kapitel 7 dargestellt.

4.2 Untersuchungsablauf

Das Forschungsvorhaben realisierte sich in *drei Forschungsphasen*, im Zuge derer unterschiedlich konzipierte Erhebungen in den beiden berufsvorbereitenden Institutionen mit unterschiedlich akzentuierten Analysen aufeinander bezogen wurden. Nach dem Start des Projektes im September 2017 kam dem Feldzugang eine wesentliche Bedeutung zu, wobei die Pflege und Aufrechterhaltung einer vertrauensvollen Kooperationsbeziehung mit den Mitarbeitenden in den beiden ethnografierten Institutionen eine das gesamte Projekt begleitende Aufgabe blieb. Kontinuierliche Teamsitzungen und in allen Forschungsphasen durchgeführte Projektklausuren sicherten den kontinuierlichen Vergleich der beiden institutionellen Kontexte über den Untersuchungsverlauf hinweg. Unsere Analysen haben wir regelmäßig außerhalb des Projektkontextes diskutiert und reflektiert. Hierzu nutzten wir unterschiedliche Forschungskolloquien an der Universität Bremen, an der das Projekt bis zum

Wechsel an die Leibniz Universität Hannover verortet war: Im Einzelnen waren dies das gemeinsam mit den Arbeitsbereichen von Robert Baar und Till-Sebastian Idel organisierte erziehungswissenschaftliche Interpretationskolloquium, das Kolloquium des ITB (Institut Technik und Bildung) sowie das interdisziplinäre BIQuaM-Kolloquium. Wir skizzieren nun die drei Projektphasen im Einzelnen.

4.2.1 Identifizierung und Systematisierung von Praxiskomplexen

Ziel der ersten Forschungsphase war es, in der beruflichen Schule und beim sozialpädagogischen Bildungsträger einen Überblick über die differenten unterrichtlichen Varianten der Adressierung des Verhaltens zu generieren, um für die Identifizierung von prägnanten Praktiken einschlägige Beobachtungseinheiten festzulegen. Die Praktiken wurden in ihrer Breite identifiziert, differenziert und systematisiert, um anknüpfend an die ersten Befunde aus den Vorstudien relevante Praxiskomplexe für die vertiefenden Fallstudien in der zweiten Untersuchungsphase zu bestimmen. Die Forschungsphase war entsprechend explorativ angelegt und fokussierte zunächst das gesamte Spektrum an unterrichtlichen Settings, die das Verhalten in unterschiedlicher Weise – etwa in sekundärer Hinsicht, dezidiert berufsbereichsspezifisch oder berufsfeldübergreifend – akzentuieren. Im Zuge der Unterrichtsbeobachtungen wurde die Vielfalt an Praktiken der Verhaltensadressierung identifiziert, dokumentiert und codiert. In dieser ersten Untersuchungsphase wurden zudem die leitfadengestützten Interviews mit den Lehr- und Fachkräften geführt. Im Verlauf der Forschungsphase wurden die ersten prägnanten Praxiskomplexe konturiert, die im Zuge der späteren Beobachtungen fokussiert wurden.

Tabelle 1: Ablauf der ersten Forschungsphase

Ziele und Ergebnisse	▪ Exploration und Auswahl der Beobachtungseinheiten im Unterricht ▪ Identifizierung, Differenzierung und Systematisierung von Praktiken der Verhaltensadressierung im Unterricht & diskursiver Praktiken in den Interviews mit den Lehr- und Fachkräften. ▪ Erste Hypothesen zu institutionell relevanten Praxiskomplexen und diskursiven Praktiken in den Interviews ▪ Fallausauswahl: differente Praktiken bzw.Praxiskomplexe
Methoden	▪ Teilnehmende Beobachtung ▪ Ethnografische Interviews mit Lehr- und Fachkräften ▪ Leitfadengestützte Interviews mit Lehr- und Fachkräften ▪ Dokumentenanalyse
Zeitraum	November 2017 bis August 2018

4.2.2 *Fallstudien zu Praxiskomplexen im Unterricht und diskursiven Praktiken in Interviews*

Zu den im Zuge der ersten Forschungsphase empirisch als feldimmanent identifizierten Praxiskomplexen im Unterricht und den diskursiven Praktiken in den Interviews wurden in der zweiten Forschungsphase vertiefende Fallanalysen durchgeführt. Die Fallstudien zu den Praxiskomplexen im Unterricht fokussierten die adressierten Verhaltensbereiche, die unterrichtliche Rahmung sowie die praktisch zum Ausdruck kommenden Unterscheidungen zwischen gewünschtem und abweichendem Verhalten. Zur Generierung der Praxiskomplexe wurden fokussierte und zum Teil durch Audioaufzeichnungen technisch unterstützte Beobachtungen in den sich in der ersten Feldphase als einschlägig herausgestellten Unterrichteinheiten durchgeführt. Dadurch konnten gezielt unterrichtliche Praktiken erfasst werden, im Zuge derer in den Institutionen relevante Verhaltensbereiche pädagogisch adressiert werden. Die fokussierten Praktiken wurden in szenischen Beschreibungen dokumentiert und im Zuge der sequenzanalytischen Auswertung analysiert. Die Analysen wurden in Fallstudien verdichtet, in denen gezielt ausgewählte Datenausschnitte miteinander verglichen und zueinander ins Verhältnis gesetzt werden (vgl. Reh et al. 2015). Auf diese Weise entstanden sukzessive die Beschreibungen der ersten Praxiskomplexe der Verhaltensadressierung. Parallel erfolgte die Analyse der leitfadengestützten Interviews, die in eine Systematisierung diskursiver Praktiken mündete und die Auswahl von exemplarischen Interviews für die kontrastierenden Fallanalysen begründete.

Tabelle 2: Ablauf der zweiten Forschungsphase

Ziele und Ergebnisse	▪ Fallstudien zu Praxiskomplexen & Fallanalysen zu Interviews a) Rekonstruktion unterrichtlicher Praktiken in ausgewählten Settings b) Rekonstruktion ausgewählter Interviews
Methoden	▪ Fokussierte teilnehmende Beobachtung inklusive Audioaufzeichnung ▪ Ethnografische Interviews mit den Lehr- und Fachpersonen ▪ Sequenzielle Rekonstruktion ausgewählter Segmente aus dem Datenkorpus ▪ Sequenzielle Rekonstruktion ausgewählter Interviews
Zeitraum	September 2018 bis Dezember 2019

Diese Interviews wurden hinsichtlich der artikulierten Positionierung zur Normalisierungsfunktion der Berufsvorbereitung – normalisierungslegitimierend oder -kritisch – sowie des Blicks auf das jugendliche Verhalten – defizit- oder ressourcenorientiert – unterschieden.

4.2.3 Kontrastierung, Theoretisierung und Ergebnisdarstellung

Um die pädagogische Ordnung berufsvorbereitenden Unterrichts im Hinblick auf die Adressierung des jugendlichen Verhaltens theoretisch zu beschreiben und in ihren Differenzen zu konkretisieren, erfolgten in der dritten Forschungsphase kontrastierende Vergleiche. Diese griffen die in den ersten beiden Forschungsphasen sowie im Zuge der Vorstudien generierten Erkenntnisse auf und setzten sie entlang der leitenden Untersuchungsfokusse – adressierte Verhaltensbereiche, unterrichtliche Rahmung sowie Markierung ‚ausbildungsreifer' Verhaltensweisen – zueinander ins Verhältnis. Hierzu erfolgte ein kontrastierender Vergleich zwischen den rekonstruierten Praxiskomplexen der Verhaltensbearbeitung im Unterricht und den narrativen Praktiken zum jugendlichen Verhalten in den Interviews. Entsprechend waren unterschiedliche Vergleichsebenen zu berücksichtigen:

- Auf einer Ebene erfolgte ein Vergleich zwischen den rekonstruierten diskursiven Praktiken der Lehr- und Fachkräfte zum jugendlichen Verhalten und den rekonstruierten unterrichtlichen Praktiken der Verhaltensbearbeitung.
- Quer zu diesen Ebenen erfolgte ein interinstitutioneller Vergleich zwischen der schulischen und der sozialpädagogisch orientierten Berufsvorbereitung, der in den Analysen sichtbar gewordene Gemeinsamkeiten und Unterschiede ebenso reflektierte wie die Grenzen der Vergleichbarkeit.

Durch die theoriegeleiteten Vergleiche sollte ein möglichst differenziertes Bild zur pädagogischen Ordnung berufsvorbereitenden Unterrichts mit Blick auf die Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens entstehen, das ausdrücklich auch Widersprüche und Brüche fokussierte (vgl. Reh et al. 2015: 47). Abgeschlossen wurde das Projekt mit der Darstellung der Forschungsergebnisse in Form der vorliegenden Buchpublikation.

Tabelle 3: Ablauf der dritten Forschungsphase

Ziele und Ergebnisse	▪ Theoriegeleitete Beschreibung der pädagogischen Ordnung berufsvorbereitenden Unterrichts im Hinblick auf die Hervorbringung des ‚ausbildungsreifen' Selbst
Methoden	▪ Inner- und interinstitutionelle Kontrastierung der Ergebnisse im Hinblick auf a) Adressierte Verhaltensbereiche b) Unterrichtliche Rahmung c) Markierung ‚ausbildungsreifer' Verhaltensweisen ▪ Publikation der Projektergebnisse
Zeitraum	Januar 2020 bis Dezember 2020

5 *„Alle betreten den Klassenraum, heben die Stühle von den Tischen und setzen sich auf ihre Plätze“* – Das Feld der Berufsvorbereitung an der beruflichen Schule

Die *schulische Berufsvorbereitung* an beruflichen Schulen wurde – meist unter der Bezeichnung „Berufsvorbereitungsjahr“ – in den späten 1970er-Jahren eingeführt, nachdem es zu einer starken Zunahme der Jugendarbeitslosigkeit in Westdeutschland gekommen war. Die institutionelle Verortung der berufsvorbereitenden Bildungsgänge an beruflichen Schulen war nicht unumstritten, es gab auch Forderungen, das Bildungsangebot im Zuge der Einführung eines zusätzliches Pflichtschuljahres an der Hauptschule zu organisieren. Diese Option schien auch deshalb naheliegend, da das in den 1960 Jahren neu eingeführte Fach Arbeitslehre inhaltliche und didaktische Parallelen zum Berufsvorbereitungsjahr aufwies (vgl. Schroeder/Thielen 2009: 54f.). Die institutionellen Varianten berufsvorbereitender Bildungsgänge an beruflichen Schulen sind heterogen und variieren in den einzelnen Bundesländern im Hinblick auf die zeitliche Dauer, Zielgruppen, Zugangsvoraussetzungen und Abschlussmöglichkeiten (vgl. Thielen 2013b).

Im Zuge unseres Projektes wurde ein einjähriger Bildungsgang beobachtet, der einen der Hauptschule gleichgestellten Abschluss voraussetzt und unter bestimmten Voraussetzungen den Erwerb eines mittleren Schulabschlusses ermöglicht. Im Vergleich zur sozialpädagogisch orientierten Berufsvorbereitung, die wir im nachfolgenden Kapitel skizzieren, weist der berufsvorbereitende Bildungsgang an der beruflichen Schule einen ausgeprägten *schulischen Charakter* auf. Dies scheint angesichts der institutionellen Verortung nicht überraschend, ist aber insofern markant, als dass die an der Berufsvorbereitung teilnehmenden Jugendlichen häufig als schulmüde beschrieben werden (vgl. Weiß 2014). Dementsprechend wird für alternative, stärker handlungsorientierte didaktische Formate mit weniger schulischem Charakter plädiert (vgl. Straßer/Propp 2013). Besonders anschaulich wird die schulische Ordnung der Berufsvorbereitung an beruflichen Schulen am Prinzip der Schulklasse, auf die das für die Kapitelüberschrift gewählte Zitat aus einem Beobachtungsprotokoll verweist. Wie an der allgemeinbildenden Schule durchlaufen auch die Jugendlichen in der Berufsvorbereitung an beruflichen Schulen das Schuljahr in der institutionellen Rolle als *Schüler*innen* kollektiv im Klassenverband. Die Unterrichtsbeobachtungen an der beruflichen Schule fanden demzufolge im Unterschied zu denen in der sozi-

alpädagogisch orientierten Berufsvorbereitung in (relativ) altershomogenen und stabilen Lerngruppen statt.

Der ethnografierte schulische Bildungsgang wurde an einem großstädtischen beruflichen Bildungszentrum mit technischem Schwerpunkt angeboten, an dem neben weiteren berufsvorbereitenden Angeboten unterschiedliche, zum Teil studienqualifizierende berufliche Bildungsgänge sowie die Berufsschule für die duale Berufsausbildung lokalisiert war. Die berufsvorbereitenden Bildungsgänge waren in einer Abteilung zusammengefasst. Das berufliche Bildungszentrum war Teil eines Campus, zu dem eine Schule des Zweiten Bildungswegs sowie eine Hochschule für Verwaltung gehörten. An zentraler Stelle auf dem Campusgelände lag eine Cafeteria, in der es ein Frühstücks- und Mittagsangebot gab. Das berufliche Bildungszentrum erstreckte sich über ein Ensemble aus älteren Backsteingebäuden und neueren Gebäuden, die von einigen hohen Bäumen umgegeben waren. Die Unterrichtsräume der Berufsvorbereitung verteilten sich auf mehrere Stockwerke in einem Altbau. Der fachpraktische Unterricht fand in Werkstätten statt, die sich in unterschiedlichen Gebäuden befanden. Im Erdgeschoss des Altbaus lagen das Lehrkräftezimmer, das Schulsekretariat als zentrale Anlaufstelle, die Büros der Schul- und Abteilungsleitungen sowie das Büro der sozialpädagogischen Fachkraft.

Auf den Fluren waren verschiedene Artefakte zu sehen, die uns im Hinblick auf die Verhaltensadressierung in berufsvorbereitenden Bildungsgängen als interessant erscheinen: Mehrere Wanduhren bildeten eine Art Kunstwerk an der Wand über einer Tür. Die Mehrzahl der Uhren war auf fünf Minuten vor zwölf gestellt, die größte Uhr zeigte fünf Minuten nach zwölf an. Während die Uhren einerseits auf die hohe Relevanz von Pünktlichkeit in berufsvorbereitenden Bildungsgängen verweisen, die wir in Kapitel 9 im Kontext der institutionellen Mikro-Politik der Zeit analysieren, wird die Metapher ‚fünf vor zwölf‘ im Kontext der Berufsvorbereitung zugleich auch häufig von pädagogischen Mitarbeitenden verwendet, um zu verdeutlichen, dass die erfolgreiche Teilnahme am Bildungsgang für die Jugendlichen die letzte Chance zur Realisierung eines Normallebenslaufs darstellt. Dazu passt, dass die Ziele, die ehemalige Schüler*innen für die Zeit in der berufsvorbereitenden Maßnahme schriftlich formuliert hatten, öffentlich im Flur ausgehängt waren (vgl. Kapitel 8.3). Zudem waren dort Collagen zu sehen, auf denen die Fotos ehemaliger Schüler*innen aus einem Jahrgang zusammengestellt waren. Daneben hingen Bilder von Exkursionen, die im Rahmen der Berufsvorbereitung durchgeführt wurden. Die bildlichen Darstellungen lassen die Ehemaligen als eine Gemeinschaft erscheinen, zu der auch die aktuellen Schüler*innen im Bildungsgang später einmal gehören werden. Die visuellen Eindrücke aus dem Flur des Schulgebäudes lassen die Berufsvorbereitung an der beruflichen Schule als ein etabliertes Bildungsarrangement erscheinen, das auf eine längere Geschichte und Tradition zurückblicken kann und sich als

Gemeinschaft mit spezifischen Ritualen – etwa den Exkursionen – konstituiert.

Die dem Schuljahresrhythmus folgende zeitliche Taktung des Bildungsgangs materialisiert sich in einem *Jahresplan*, der ebenfalls gut sichtbar im Flur aushing und die wesentlichen Termine der Berufsvorbereitung beinhaltete. Der Plan visualisierte den feststehenden Ablauf des Bildungsgangs, der für alle Schüler*innen gleichermaßen gilt. Im Idealfall startet die Maßnahme zu Schuljahresbeginn nach den Sommerferien und endet nach den Prüfungen zum Schuljahresende. Als wesentliche Etappen auf dem Weg durch das Schuljahr waren auf dem Jahresplan vermerkt: Einschulung und Einkleidung für die Werkstatt, die beiden Betriebspraktika und die Abgabedaten der anzufertigenden Praktikumsmappen, Termine von Klassensprecher*innenwahlen, Bewerbungstrainings bei einem externen Anbieter, Feiertage und Ferienzeiten, Elternabende, Abteilungs- und Zeugniskonferenzen und Eintragungen der (Halb-)Jahresnoten, Prüfungen sowie für die Zeugnisausgabe.

Die Organisation der alltäglichen Zeit im Bildungsgang erfolgte durch das für Schule typische Format des *Stundenplans*, der jeweils für eine Berufsvorbereitungsklasse gilt und den Jugendlichen zu Beginn des Schuljahres auf Papier ausgedruckt übergegen wurde (vgl. Tabelle 4). Im Eingangsbereich des Schulgebäudes konnten sich die Schüler*innen allmorgendlich an einer elek-tronischen Tafel über aktuelle Änderungen informieren. Die Tafel stellte eine digitalisierte Variante des für Schule typischen Schwarzen Bretts dar. Parallel dazu konnten die Jugendlichen ihren Stundenplan auch auf einer Web-Applikation abrufen und hierzu einen auf dem Stundenplan befindlichen QR-Code nutzen. Vor Unterrichtsbeginn und außerhalb des Klassenraums wurden die Schüler*innen damit als digitale Subjekte adressiert, während die Verwendung von mobilen Endgeräten im Unterricht selbst pauschal untersagt war (vgl. Kapitel 10.5).

Tabelle 4: Stundenplan an der beruflichen Schule

	Wochentag 1	Wochentag 2	Wochentag 3
	Fachtheorie	Politik	Mathematik
	Fachtheorie	Berufsorientierung	Deutsch
	Mathematik	Fachpraxis	Englisch
		Mittagspause	
	Mathematik	Fachpraxis	-

Der exemplarische Auszug aus dem Stundenplan einer der ethnografierten Berufsvorbereitungsklassen zeigt, dass der Unterricht in der schulischen Berufsvorbereitung an beruflichen Schulen in der Regel in 90-minütigen Doppelstunden organisiert ist. Zwischen den Doppelstunden waren 15-minütige Pausen und nach der 6. Stunde eine 30-minütige Mittagspause vorgesehen. Neben Fächern, die auch an allgemeinbildenden Schulen angeboten werden – z.B. Mathematik, Deutsch und Englisch –, sind insbesondere die auf die beruflichen Fachrichtungen bezogenen Fächer Fachtheorie und Fachpraxis – z.B. in Elek-trotechnik, Holztechnik oder Metalltechnik – konstitutiv für berufsvorbereitenden Unterricht.

Wie an allgemeinbildenden Schulen durchlaufen auch die Schüler*innen in der Berufsvorbereitung den *Schultag* kollektiv im Klassenverband. In der ethnografierten beruflichen Schule waren die Klassenräume vor Beginn des Unterrichts am Morgen und in den Pausen abgeschlossen. Die Schüler*innen konnten die Unterrichtsräume dementsprechend nur gemeinsam mit den Lehrkräften betreten, nachdem diese die Klassentüre aufgeschlossen und den Zugang gewährt hatten. Das allmorgendliche Warten auf dem Flur wurde mit dem Ankommen der jeweils für den Unterricht zuständigen Lehrperson beendet. Die Schüler*innen traten dann gemeinsam in den Klassenraum ein und setzten sich auf ihre Plätze. Die Sitzordnung war während unserer Beobachtungen meist gleich, jede*r Jugendliche hatte einen Stammplatz. Die Anordnung der Schülerkörper im Raum erfolgte somit stark routiniert, sodass die Lerngruppen durch mehr oder weniger stabile Sitzgemeinschaften arrangiert wurden. Eingeleitet und beendet wurde der Unterricht durch einen Gong, wie er den Jugendlichen aus der allgemeinbildenden Schule bekannt war. Das akustische Signal markierte für alle deutlich wahrnehmbar die Grenze zwischen unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Zeit (vgl. Kalthoff 1997: 73ff.).

Der (fach-)theoretische Unterricht fand in verschiedenen *Klassenräumen* statt und die Schüler*innen wechselten je nach unterrichtender Lehrkraft und Unterrichtsfach den Raum. Exemplarisch beschreiben wir einen typischen, sich im Altbau der Schule befindlichen Raum, der durch eine hohe Decke geprägt war. Der rechteckig geschnittene Raum hatte eine Fensterfront an der langen Seite. Den Boden bedeckte ein hellblauer PVC-Belag und die Wände waren gelb gestrichen. Die Möblierung des Raums orientierte sich am Pult, das vor der Tafel stand. Die in U-Form gestellten Einzeltische der Schüler*innen waren auf Pult und Tafel hin ausgerichtet. In der Ecke neben der Tafel befand sich ein Computertisch mit einem Standrechner und Monitor, davor ein Stuhl. Das räumliche Arrangement war in erster Linie auf die Sozialform des Frontalunterrichts ausgerichtet, wie wir ihn regelmäßig beobachtet haben (vgl. Kapitel 11). Der Bezug zum technischen Schwerpunkt des Bildungsgangs wurde anhand weiterer Ausstattungsmerkmale sichtbar: Auf der dem Pult gegenüberliegenden Seite des Raums befanden sich mehrere graue

Schränke, danebenstehend in der Ecke ein Schleifgerät sowie ein überdimensionales Geodreieck und ein Zirkel. Das Verhalten der Schüler*innen im Raum wurde durch verschiedene Artefakte reguliert: Zum einen hing über der Eingangstür eine Digitaluhr, welche die Uhrzeit sekundengenau anzeigte und bei Verspätungen zur Bestimmung der Ankunftszeit genutzt wurde (vgl. Kapitel 9.4). Zum anderen wiesen diverse Artefakte darauf hin, zu welchen Zeitpunkten von den Jugendlichen welches Verhalten erwartet bzw. gefordert wurde. Ausgehängt waren bspw. die Regeln zum Verhalten im Unterrichtsraum, die darauf hinwiesen, dass Essen untersagt ist. Diese Hinweise, die ein ordnungsgemäßes Verhalten vorgaben, lassen sich als „entpersonalisierte Verkehrszeichen“ (Pille 2013: 219) beschreiben. Typisch für das Ende der von uns beobachteten Doppelstunden in Klassenräumen war das ritualisierte Aufräumen. Hierzu zählte das Fegen des Raums sowie das Hochstellen der Stühle. Argumentiert wurde dies häufig mit dem Verweis auf nachkommende Lerngruppen, die im Anschluss im jeweiligen Klassenraum unterrichtet wurden.

Der fachpraktische Unterricht fand in einer der für die jeweilige berufliche Fachrichtung vorgehaltenen *Werkstatt* statt. Vor dem Unterricht warteten die Schüler*innen vor dem Gebäude, bis die für die Werkstätten zuständigen Lehrmeister aufschlossen. Die Jugendlichen zogen dann im Umkleideraum zunächst die in der Werkstatt obligatorische Arbeitskleidung an (vgl. Kapitel 12.3). Der Umkleideraum erinnerte an eine Umkleide in einer Sporthalle: An drei Seiten standen Spinde, an der vierten befanden sich Waschbecken. Zu Beginn des Schuljahres wurden den Jugendlichen Spinde zugeteilt, in denen sie ihre Taschen und Rücksäcke sowie ihre Alltagskleidung verstauen konnten. Das zum Verschließen notwendige Schloss sollten die Schüler*innen zu Beginn des Schuljahres selbst mitbringen.

In der Mitte der Werkstatt standen hintereinander drei sechseckige Werkbänke. An den Seitenwänden befanden sich Maschinen, bspw. Standbohrer und Drechsel- und Fräsmaschinen, sowie Werkzeug- und Materialschränke. An den Wänden hingen diverse Hinweise, bspw. in Form von Fotos, die aufzeigten, wie Werkzeuge im Werkzeugschrank aufbewahrt und angeordnet werden sollten. Auf einem Plakat, das an einem Schrank klebte, wurden Erste-Hilfe-Anweisungen gegeben. An der Schleifmaschine befand sich ein handgeschriebener Hinweis, der in auffälliger Stiftfarbe – neonorange – darauf aufmerksam machte, dass nur ein bestimmtes Material mit der Maschine geschliffen werden durfte. Ähnlich wie im Klassenraum fanden sich auch in der Werkstatt verschiedene „Verkehrszeichen“ (Pille 2013: 219), die auf Verhaltensweisen in der Werkstatt rekurrierten. Es wurde ein spezifischer Umgang mit den Arbeitswerkzeugen und -materialien gefordert, der berufsspezifische Anforderungen beinhaltete, die von den Jugendlichen verinnerlicht werden sollten (vgl. Kapitel 12.5). An einer anderen Stelle in der Werkstatt war die schriftliche Abmahnung eines ehemaligen Schülers ange-

bracht, die als mahnendes Negativbeispiel für alle gut sichtbar eine disziplinierende Funktion hatte. Sie erinnerte alle daran, was auch ihnen im Falle eines Regelbruchs droht.

In der vorderen linken Ecke der Werkstatt stand ein hüfthoher Schrank, auf dem unterrichtliche Unterlagen platziert wurden, bspw. Arbeitsblätter und der Klassenordner. Daneben stapelten sich diverse Kaffeebecher aus Porzellan, die häufig von den Lehrmeistern nach einer Pause mit in die Werkstatt gebracht wurden. Ein Schreibtisch mit einem Standrechner stand ebenso in dieser Ecke der Werkstatt. Von dem Rechner wurde während des Unterrichts des Öfteren für alle gut hörbar Musik eines lokalen Radiosenders gespielt, der den Geschmack eines Lehrmeisters wiedergab. Anders als das den Jugendlichen untersagte individuelle Musikhören über Kopfhörer war das kollektive Radiohören Teil des Settings. Auch in Werkstätten außerhalb pädagogischer Institutionen ist das Musik- bzw. Radiohören Bestandteil des beruflichen Alltags, worauf bspw. Baustellenradios verweisen, die eigens von Maschinen- und Werkzeugherstellern angeboten werden. Auch das Bundesarbeitsgericht erlaubt das Hören von Musik am Arbeitsplatz. Das Musikhören in der Werkstatt erinnert damit an die Bedingungen realer Arbeitsplätze in Betrieben.

Während des fachpraktischen Unterrichts in der Werkstatt arbeiteten die Schüler*innen an den drei hintereinanderstehenden sechseckigen *Werkbänken*. An jeder der sechs Seiten war ein Schraubstock montiert, unter jeder Bank befand sich ein Werkzeugcontainer mit mehreren Schubladen. Über jeder Werkbank hingen elektrische Vorrichtungen, die bei Bedarf für die Stromzufuhr genutzt werden konnten. Jedem Jugendlichen wurde zu Beginn des Schuljahres eine Werkbanknummer zugeteilt und die Schüler*innen positionierten sich entsprechend zu Beginn des Unterrichts an ihrer Werkbank. Die Schubladen unter der Werkbank wurden mit einem Schlüssel abgeschlossen, über welchen die Schüler*innen verfügen konnten. Aufbewahrt wurden die Schlüssel in einem an der Werkstattwand befestigten Schlüsselschrank.

Während des Unterrichts bearbeiteten die Schüler*innen an der Werkbank spezifische Aufgaben, die sie meist innerhalb eines festgelegten Zeitraums zu erledigen hatten (vgl. Kapitel 12.4 und 12.5). So mussten die Jugendlichen in den von uns beobachteten Zeiträumen einen Würfel aus Metall und einen Schraubstock herstellen. Den Aufgaben lagen technische Zeichnungen zugrunde, die zu Beginn einer Aufgabe ausgeteilt wurden. In der Werkstatt, in welcher der Gong nicht zu hören war, wurde die Pause zwischen zwei Doppelstunden durch den Lehrmeister mithilfe eines visuellen Signals eingeleitet, dem Lichtschalter, mit dem die Raumbeleuchtung kurz aus- und dann wieder eingeschaltet wurde. Der fehlende Gong ermöglichte einen flexibleren Umgang mit der Zeit und ein höheres Maß an Freiheit seitens der Lehrmeister, zu entscheiden, wann Pausen begannen und endeten.

Auch am Ende einer Unterrichtseinheit in der Werkstatt erfolgte das kollektive Aufräumen, zu dem die Schüler*innen von den Lehrmeistern aufgefordert wurden. Ein Reinigungsplan regulierte jenes Abschlussritual: Während zunächst alle Schüler*innen ihre individuellen Arbeitsplätze reinigten, erfolgte abschließend die Reinigung der Maschinen und des Bodens nach dem festgelegten Reinigungsplan. Insgesamt zeigt die Beschreibung des Feldes der schulischen Berufsvorbereitung, dass die im Projekt beobachteten und analysierten unterrichtlichen Settings durch eine schultypische Ordnung konstituiert waren. Die daraus resultierenden institutionellen Rahmenbedingungen unterschieden sich damit in wesentlichen Aspekten von denen der sozialpädagogisch orientierten Berufsvorbereitung, auf die wir im nachfolgenden Kapitel eingehen.

6 *„Wer pünktlich ist, kann die AG frei wählen“* – Das Feld der Berufsvorbereitung beim sozialpädagogischen Bildungsträger

Als Handlungsfeld der Jugendberufshilfe hat sich die *sozialpädagogisch orientierte Berufsvorbereitung* in der 1980er-Jahren infolge der Einführung des „Benachteiligtenprogramms“ bzw. der späteren „beruflichen Benachteiligtenförderung“ als zweite Säule neben der im vorausgegangenen Kapitel skizzierten Berufsvorbereitung an beruflichen Schulen herauskristallisiert (vgl. Schroeder/Thielen 2009: 63f.). Auch zur sozialpädagogisch orientierten Berufsvorbereitung zählen unterschiedliche Bildungsgänge, die jedoch im Zuständigkeitsbereich der Arbeitsverwaltung liegen. In unserer Studie wurde eine vom Jobcenter verantwortete Maßnahme bei einem sozialpädagogischen Bildungsträger ethnografiert. Im Unterschied zu beruflichen Schulen müssen sich die Träger mit einem Konzept um die Durchführung der von der Bundesagentur für Arbeit bzw. vom Jobcenter ausgeschriebenen und grundsätzlich zeitlich befristet vergebenen berufsvorbereitenden Maßnahmen bewerben. In Bezug auf diese Vergabepraxis wird schon länger kritisiert, dass dabei nicht nur fachliche, sondern auch geschäftspolitische und ökonomische Kriterien ausschlaggebend sind (vgl. Christe/Wende 2010; Wende 2018). Nach der Vergabe einer Maßnahme stehen die Träger regelmäßig vor der Herausforderung, kurzfristig entsprechende Räumlichkeiten anzumieten und das erforderliche Lehr- und Fachpersonal bereitzustellen.

Die *Bedingungen* im Untersuchungsfeld waren angesichts der institutionellen Organisation im Vergleich zu denen an der beruflichen Schule wesentlich dynamischer. So endete noch im Verlauf unseres Projektes die Laufzeit der ethnografierten berufsvorbereitenden Maßnahme beim Bildungsträger, der sich entsprechend beim Jobcenter mit einem neuen Konzept um eine Anschlussmaßnahme bewerben musste. Der Träger verfügte über eine langjährige Expertise in der Jugendberufshilfe und hatte somit Routine mit der Vergabepraxis. Nach Vergabe der Folgemaßnahme, die nach Abschluss unserer Feldphase startete, wurde der von uns ethnografierte Standort der berufsvorbereitenden Maßnahme aufgegeben, da für das neue Konzept größere Räumlichkeiten benötigt wurden. Zudem wurde neues Personal eingestellt – auch weil einige der in der Vorgängermaßnahme tätigen Fachkräfte angesichts der Ungewissheit hinsichtlich des Ausgangs des Vergabeverfahrens den Träger verlassen hatten. Unser Forschungsfeld hatte sich somit infolge der institutionellen Rahmenbedingungen der sozialpädagogisch orientierten Berufsvorbereitung noch im Projektzeitraum wieder aufgelöst.

Die ethnografierte *berufsvorbereitende Maßnahme* war an Jugendliche und junge Erwachsene bis 25 Jahre mit Arbeitslosengeld-II-Bezug adressiert. Im Vergleich zum Bildungsgang an der beruflichen Schule, die dem Prinzip

der altershomogenen Jahrgangsklasse folgte, war die Altersspanne der Teilnehmenden an der sozialpädagogisch orientierten Berufsvorbereitung beim Träger deutlich breiter. Zudem setzte die Teilnahme an der Maßnahme im Unterschied zu der an der beruflichen Schule keinen Schulabschluss voraus, sondern ermöglichte den Erwerb eines dem der Hauptschule gleichgestellten Schulabschlusses. Im Gegensatz zum am Schuljahresrhythmus orientierten Bildungsgang an der beruflichen Schule war die Förderdauer beim Bildungsträger flexibel und konnte je nach individuellem Bedarf einen Zeitraum zwischen sechs und zwölf Monaten umfassen.

Die Teilnehmenden absolvierten die Maßnahme daher nicht in einer festen Kohorte, sondern individuell. Der Einstieg war an keinen fixen Zeitpunkt geknüpft, sondern nach einer entsprechenden Zuweisung durch das Jobcenter kontinuierlich möglich. Während unserer Beobachtungen wurden alle zwei Wochen neue Jugendliche bzw. junge Erwachsene aufgenommen, die in der sozialpädagogisch orientierten Berufsvorbereitung als *Teilnehmer*innen* bezeichnet werden. Die Neuen durchliefen zunächst in kleinen Gruppen ein dreitägiges Einführungsprogramm, bevor sie auf die unterschiedlichen Berufsfelder verteilt wurden. Angeboten wurden Holz, Metall, Lager/Logistik, Hotel/Gaststätten sowie Handel und Verkauf. Den Teilnehmenden stand damit ein breiteres berufliches Spektrum zur Auswahl als den Jugendlichen an der auf technische Berufsfelder spezialisierten beruflichen Schule. Neben den Berufsfeldern konnten die Jugendlichen beim Bildungsträger unterschiedliche Arbeitsgruppen belegen. Zur Auswahl standen Sport und Gesundheit, Medienkompetenz und Bewerbungen, Selbstpräsentation, Kreativität und Berufskunde, wobei sich das AG-Angebot – dies ist ein Unterschied zum Stundenplan der beruflichen Schule – im Verlauf unserer Beobachtungen veränderte. Diejenigen Teilnehmenden, die den Schulabschluss anstrebten, hatten anstelle des Berufsfeldes allgemeinbildenden Unterricht.

Das Einführungsprogramm zu Maßnahmenbeginn, die Arbeitsgruppen, das Berufsfeld Hotel- und Gaststätten, der Unterricht zum Erwerb des Schulabschlusses sowie Beratungsgespräche fanden am *Hauptstandort* der Maßnahme statt. Dieser befand sich in vom Träger eigens für die berufsvorbereitende Maßnahme angemieteten Räumlichkeiten in einem mehrstöckigen Bürogebäude, das in schlichtem Grau gehalten war und einen nüchternen, primär funktionalen Charakter hatte. In direkter Nachbarschaft befand sich ein Supermarkt. Während das Feld der schulischen Berufsvorbereitung in einen aus unterschiedlichen Bildungsinstitutionen bestehenden Campus integriert war, erschienen die Räumlichkeiten des Bildungsträgers als eine ‚Enklave' in einem vielfältig genutzten städtischen Quartier. Der Träger nutzte zwei Etagen des Bürogebäudes, die mit Bildern und Pflanzen freundlich eingerichtet und farblich ansprechend gestaltet waren. Im oberen Stockwerk befanden sich die Büros der Leitung, der pädagogischen Mitarbeitenden sowie das einer Psychologin. Zudem war auf dieser Ebene der zentrale Ein-

gangsbereich der berufsvorbereitenden Maßnahme, zu dem ein Wartebereich und ein offen zugängliches Büro gehörten. In diesem arbeiteten Verwaltungsmitarbeiter*innen, bei denen sich die Teilnehmenden sowie Besucher*innen nach dem Betreten der Etage anmelden mussten. Weiterhin waren unterschiedlich große Unterrichts- und Besprechungsräume sowie eine Küche samt Speiseraum, in dem Mitarbeitende und Teilnehmende gemeinsam frühstücken und zu Mittagessen konnten, auf dieser Ebene. Die Mahlzeiten wurden von Teilnehmenden im Rahmen des fachpraktischen Unterrichts im Berufsfeld Hotel/Gaststätten zubereitet. Auf der vom Träger genutzten Ebene im Erdgeschoss befanden sich weitere Unterrichtsräume, in denen die Vorbereitung auf die Schulabschlussprüfung stattfand, sowie ein Kreativraum, der für unterschiedliche AG-Angebote genutzt wurde.

Die weiteren Stockwerke des Gebäudes wurden von anderen Firmen genutzt. Der daraus resultierende Publikumsverkehr im Treppenhaus und Eingangsbereich veranlasste den Träger dazu, weitreichende *Verhaltensregulierungen* im Gebäude vorzunehmen und durch entsprechende Beschilderung kundzutun. Bereits vor dem Betreten des Gebäudes signalisierten eigens dazu angebrachte Hinweisschilder an der Hauswand, wo sich die Teilnehmenden im Außenbereich aufhalten sollten und wo nicht. Insbesondere der Eingangsbereich zum Gebäude sollte freigehalten werden. Ebenso wies die Beschilderung den Weg zum überdachten Raucherbereich, der sich auf dem Parkplatz hinter dem Gebäude befand. Nach dem Betreten des Treppenhauses untersagte ein weiteres Hinweisschild den Teilnehmenden die Nutzung des Aufzugs. Entsprechend mussten die Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Treppe nutzen, um zum Anmeldebereich und den Räumlichkeiten im Obergeschoss zu gelangen. An der dortigen gläsernen Eingangstür, die in den Wartebereich führte, teilte ein Schild die morgendliche Öffnungszeit (08.00 Uhr) mit. Der Wartebereich, neben dem sich das Büro zur Anmeldung befand, war mit Hockern ausgestattet, die um einen rechteckigen Tisch gruppiert waren. Ein Schild auf dem Tisch wies darauf hin, dass dieser Ort nicht als Pausenbereich gedacht war. Durch die Vielzahl der Hinweisschilder erschien das Verhalten der Teilnehmenden an der Berufsvorbereitung als in hohem Maße regulierungsbedürftig.

An prominenter Stelle im Wartebereich befand sich im unmittelbaren Blickwinkel der eintretenden Personen ein orangefarbenes Werbesegel – ein sogenanntes Beachflag –, auf dem die namentliche Bezeichnung der berufsvorbereitenden Maßnahme, eine fotografische Abbildung von mehreren Jugendlichen in einer unterrichtlichen Lernsituation sowie der Slogan „Packs an!“ dargestellt waren. Die an der berufsvorbereitenden Maßnahme teilnehmenden jungen Menschen wurden damit zu Aktivität aufgerufen, womit auf die Aktivierungslogik der arbeitsmarktpolitischen Programme für benachtei-

ligte Jugendliche verwiesen ist (vgl. Dick 2017: 155f.; Walther 2007).[3] Die Aufforderung zur Realisierung einer aktiven Lebensgestaltung erweist sich in unserer Studie als eine grundlegende Dimension von berufsvorbereitendem Unterricht (vgl. Kapitel 8). An einer der Wände des Wartebereichs war eine große Pinnwand angebracht, an der farbig bedruckte DIN-A4-Blätter befestigt waren, auf denen für jeden Wochentag ein sogenannter AG-Plan dargestellt war. Hier konnten sich die Teilnehmenden nach dem morgendlichen Ankommen darüber informieren, welche Angebote in den Zeitfenstern am Morgen und am Nachmittag mit welchen Lehrpersonen in welchen Räumen stattfanden. Im Gegensatz zur beruflichen Schule, an welcher die Abfolge der Unterrichtsfächer für alle Schüler*innen einer Berufsvorbereitungsklasse einheitlich vorgegeben war, konnten die Teilnehmenden beim Träger zwischen unterschiedlichen Arbeitsgruppenangeboten *auswählen*. Ausgenommen von der Wahlfreiheit waren allerdings diejenigen, die verspätet eintrafen. Insofern hatte das Privileg der Wahl zugleich auch eine disziplinierende Funktion im Kontext der Pünktlichkeitserziehung (vgl. Kapitel 9).

Die weiteren *Berufsfelder*, die in der berufsvorbereitenden Maßnahme des Trägers belegt werden konnten, fanden an anderen Standorten statt, die über das Stadtgebiet verteilt lagen und zum Teil in Kooperation mit zwei anderen Trägern vorgehalten wurden. Hier konnten berufsfeldspezifisch eingerichtete und gestaltete Räumlichkeiten genutzt werden, welche bereits vor dem Beginn der berufsvorbereitenden Maßnahme bestanden hatten und auch für andere Angebote der Jugendberufshilfe – bspw. der sozialpädagogisch begleiteten Berufsausbildung – genutzt wurden. Die Berufsfelder Lager/Logistik und Metall wurden in Räumlichkeiten auf einem großen Industrie- und Gewerbegebiet durchgeführt, das einen unmittelbaren räumlichen Bezug zur Berufs- und Arbeitswelt herstellte. Hierin unterscheidet sich das räumliche Arrangement des Bildungsträgers von der Berufsvorbereitung an der beruflichen Schule, deren unterschiedliche Settings allesamt zentral auf dem Campus stattfanden. Im Bereich Lager/Logistik konnten Tätigkeiten im Lager – z.B. Warenanlieferung und -eingang, Aufgaben der Lagerung, Kommissionieren – ausgeführt und der Gabelstaplerführerschein erworben werden. In der Metallwerkstatt wurde in Tätigkeiten, Werkzeuge und Maschinen der Metallbearbeitung eingeführt. Für das Berufsfeld Holz wurde eine Holzwerkstatt genutzt, in der die Jugendlichen unter Anleitung Werkzeuge bedienen und berufstypische Tätigkeiten – z.B. Sägen, Hobeln, Stemmen – ausführen konnten. Der Unterricht im Berufsfeld Handel und Verkauf fand in Räumlichkeiten in der Innenstadt statt, in denen eine Übungsfirma in

3 Das Aktivierungsparadigma kommt in ähnlicher Weise in einem Flyer der Bundesagentur für Arbeit zu den Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) zum Ausdruck. Auch dort werden potenzielle Teilnehmende direkt angesprochen und zu Aktivität aufgerufen: „Werde fit für deine Ausbildung!“. Der Flyer ist abrufbar unter: https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba013219.pdf [Zugriff: 05.12.2020].

Gestalt eines Kleinladens praktisches Erproben von Tätigkeiten im Einzelhandel – z.B. Warenbeschaffung, Einkauf, Warenkunde, Service etc. – ermöglichte. Zur Vergleichbarkeit unserer Untersuchungsfelder an der beruflichen Schule und beim sozialpädagogischen Bildungsträgers fokussierte die teilnehmende Beobachtung im Forschungsprojekt in beiden institutionellen Kontexten primär die Metall- und Holzwerkstatt (vgl. Kapitel 12).

Der *Tagesablauf* beim Bildungsträger variierte je nach Wochentag und je nach Maßnahmenziel (vgl. Tabelle 5). An den beiden Wochentagen, an denen die AG-Angebote stattfanden, waren alle Teilnehmenden am Hauptstandort, wo sie parallel verschiedene AGs im Zeitfenster zwischen 8.00 und 15.45 Uhr belegen konnten. Aufgrund der Wahlmöglichkeit setzten sich die Lerngruppen immer wieder neu zusammen. Infolge der kontinuierlichen Neuzugänge in die Maßnahme waren auch die anderen unterrichtlichen Settings durch stetige Veränderungen der Lerngruppen konstituiert. Damit unterschieden sich die Lernarrangements deutlich von denen an der beruflichen Schule, die über die Maßnahmendauer hinweg relativ stabil blieben. Die Teilnehmenden, bei denen die Vermittlung in Ausbildung und Arbeit im Fokus stand, waren an den drei weiteren Wochentagen in ihren jeweiligen Berufsfeldern, wo sie zwischen 8.00 und 16.30 Uhr unterrichtet wurden. Jenes Lernarrangement orientierte sich an der Zeitstruktur eines achtstündigen Arbeitstags, an den die Jugendlichen in der Berufsvorbereitung gewöhnt werden sollen (vgl. Kapitel 9). Am Freitag endete der Unterricht angesichts des bevorstehenden Wochenendes bereits um 15.30 Uhr. Die Teilnehmenden, die den Schulabschluss anstrebten, hatten anstelle der Berufsfelder allgemeinbildenden Unterricht, der im Zeitfenster von 8.00 bis 14.00 Uhr stattfand. Ihr Tagesablauf glich in seiner zeitlichen Strukturierung dem an allgemeinbildenden Schulen.

Tabelle 5: Tagesablauf beim Bildungsträger

	Arbeitsgruppen	Berufsfeld	Schulabschluss
08.00	AG-Angebote	Berufsfeld	Unterricht
09.15	Pause	Pause	Pause
09.30	AG-Angebote	Berufsfeld	Unterricht
12.00	Mittagspause	Mittagspause	Mittagspause
13.30	AG-Angebote	Berufsfeld	Unterricht
	Ende: 15.45 Uhr	Ende: 16.30 Uhr	Ende 14.00 Uhr

Die bisherigen Ausführungen haben bereits verdeutlicht, dass die *Lehrarrangements* beim Bildungsträger sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zu denen an der beruflichen Schule aufwiesen. Insgesamt waren die

Lerngruppen im Vergleich kleiner und in der Zusammensetzung weniger stabil. Ein hohes Maß an Ähnlichkeiten wiesen hingegen die zur Vermittlung beruflicher Grundfertigkeiten in beiden institutionellen Kontexten genutzten Werkstätten auf. Das räumliche Arrangement, die fachlichen Qualifikationen des dort tätigen Lehrpersonals und die Unterrichtsinhalte unterschieden sich kaum, weshalb wir an dieser Stelle auf die exemplarische Beschreibung einer Werkstatt im vorangegangenen Kapitel verweisen.

Die *Unterrichtsräume*, die beim Bildungsträger für die Arbeitsgruppen und die Vorbereitung auf den Schulabschluss genutzt wurden, unterschieden sich deutlich von den für Schule geradezu prototypischen Klassenräumen an der beruflichen Schule. Die Architektur des Bürogebäudes und die mit Teppichböden ausgelegten und mit hellgrauen Kunststoff- und Büromöbeln eingerichteten Räume erinnerten kaum an ein schulisches Setting. Dabei war auch von Bedeutung, dass die Räume in der Tendenz kleiner waren und während des Unterrichts von weniger Lernenden frequentiert wurden. Oft waren nicht alle Plätze besetzt. Das Mobiliar bot den Vorteil, dass die Bestuhlung – anders als in den Klassenräumen an der beruflichen Schule – je nach Unterricht bzw. AG-Angebot schnell und flexibel verändert werden konnte. Ein weiterer Unterschied zu den Klassenräumen an der beruflichen Schule bestand im Fehlen der für Klassenräume typischen Tafel. Stattdessen waren die Unterrichtsräume beim Bildungsträger mit Whiteboard und Flipchart ausgestattet, wie sie bspw. auch in Settings der Erwachsenenbildung verbreitet sind.

In *inhaltlicher* Hinsicht wies der Unterricht zur Vorbereitung auf die Teilnahme an der Abschlussprüfung zum Erwerb des Schulabschlusses eine sehr hohe Ähnlichkeit mit schulischen Kontexten auf. Hier wurde schulisches Wissen vermittelt bzw. aufgefrischt, das auch auf den Lehrplänen der Sekundarstufe I an allgemeinbildenden Schulen steht. Als Lehrpersonen waren hier entsprechend Lehrer*innen eingesetzt. Die AG-Angebote und das Programm zur Einführung von neuen Teilnehmenden unterschieden sich demgegenüber zum Teil deutlich von traditionellen unterrichtlichen Settings an Schulen, wobei ähnliche Angebote auch im Nachmittagsbereich an Ganztagsschulen stattfinden, im Kontext der darauf bezogenen Forschung allerdings als *außerunterrichtliche* Settings betrachtet werden (vgl. Graßhoff et al. 2019). Beispiele für Arbeitsgruppen beim Bildungsträger sind Angebote im Bereich Kreativität, ein während der Feldphase neu eingeführtes Angebot mit der Bezeichnung „Glück“ sowie ein Workshop im Rahmen des Einführungsprogramms, welcher spezifische psychologische Methoden nutzte, die auch im Coaching verwendet werden (vgl. Kapitel 8.6). Das in diesen Settings eingesetzte Lehrpersonal war heterogener als das an der beruflichen Schule, an der in erster Linie Berufsschullehrkräfte und Lehrmeister*innen unterrichteten. Als Dozent*innen auf Honorarbasis waren bspw. Künstler*innen, Trainer*innen und freiberufliche Coaches für die Durchführung der AGs zustän-

dig (vgl. Graßhoff et al. 2019). Wir betrachten die AG-Angebote beim Träger als eine spezifische Variante von *Unterricht* in der Berufsvorbereitung, zumal sich einige der Inhalte – etwa Sport und Gesundheit, Medienkompetenz und Bewerbungen – mit denen von Unterricht an der beruflichen Schule deckten. Zudem hatten augenscheinlich unterrichtsfern klingende Angebote wie „Glück" eine hohe Affinität zu klassischen Unterrichtsinhalten der Berufsvorbereitung und adressierten bspw. die Berufsorientierung und Berufswahl der teilnehmenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Insgesamt wird deutlich, dass sich die institutionellen Rahmenbedingungen des Unterrichts in beiden Varianten der Berufsvorbereitung zwar in einigen Aspekten deutlich voneinander unterschieden, es gleichwohl aber auch strukturelle und inhaltliche Überschneidungen in den unterrichtlichen Settings gab. In Bezug auf die unterrichtliche Adressierung des jugendlichen Verhaltens, die im Fokus unserer empirischen Analysen steht, hat sich gezeigt, dass sich die Mehrheit der in den weiteren Kapiteln beschriebenen Praktiken der Adressierung des jugendlichen Verhaltens im Unterricht *beider* institutioneller Kontexte beobachten ließ. Nur ein kleinerer Teil der Praktiken war jeweils auf den Unterricht in einem der beiden Felder begrenzt. Exklusiv im Feld der beruflichen Schule haben wir diejenigen Praktiken gefunden, die wir in Kapitel 11 als (Ver-)Schulen von Arbeitstugenden analysieren. Hier kommt der schulische Charakter der Verhaltensadressierung bereits in der von uns gewählten Bezeichnung für den analysierten Praxiskomplex zum Ausdruck. Demgegenüber fanden wir die psychologischen Methoden zur Aktivierung der jugendlichen Motivation, die wir in Kapitel 8.6 als Emotionalisieren und Psychologisieren der Zukunftsplanung beschreiben, ausschließlich im AG-Unterricht beim sozialpädagogischen Bildungsträger.

7 Multiprofessionelle Perspektiven auf jugendliches Verhalten

7.1 Multiprofessionalität und berufsbiografische Heterogenität im Feld

Wir beleuchten in diesem Kapitel die Analysen der leitfadengestützten Interviews mit dem Lehr- und Fachpersonal an der beruflichen Schule und beim sozialpädagogischen Bildungsträger zum Verhalten der an den beiden unterschiedlichen berufsvorbereitenden Bildungsgängen teilnehmenden Jugendlichen.[4] Das Sample der Interviewten verweist auf eine ausgeprägte Multiprofessionalität, die konstitutiv für berufsvorbereitenden Unterricht ist. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Feld der Berufsvorbereitung der „Berufliche[n] Förderpädagogik" (Bojanowski et al. 2013) zuzuordnen ist, für die das Zusammenwirken von Berufs-, Sozial-, Sonder- und Schulpädagogik konstitutiv ist. Die unterschiedlichen Professionsangehörigen bringen ihre spezifischen fachlichen Expertisen ein, um „im Feld der beruflichen Benachteiligtenförderung strukturierend und inspirierend [zu] wirken" (a.a.O.: 8). Die multiprofessionelle Kooperation lässt sich demnach als eine feldspezifische Strategie im Umgang mit den wahrgenommenen bzw. zugeschriebenen Förderbedarfen von Teilnehmenden an berufsvorbereitenden Bildungsgängen verstehen. Neben Berufsschul- und Fachpraxislehrkräften sowie betrieblichen und praktischen Ausbilder*innen sind auch Lehrkräfte für Stütz- und Förderunterricht sowie sozialpädagogische Fachkräfte in und um den berufsvorbereitenden Unterricht an beruflichen Schulen und bei sozialpädagogischen Bildungsträgern tätig. Im Hinblick auf die diskursiven Praktiken der Lehr- und Fachkräfte zum jugendlichen Verhalten stellt sich die Frage, inwiefern und auf welche Weise sich die unterschiedlichen professionellen Hintergründe in den Deutungen der Interviewten niederschlagen.

Eine ausschließliche Fokussierung der Professionszugehörigkeit wird der Spezifik des Lehr- und Fachpersonals in berufsvorbereitenden Bildungsgängen nicht gerecht. Die Multiprofessionalität korrespondiert mit sehr heterogenen berufsbiografischen Hintergründen (vgl. Thielen 2010). Die von uns interviewten Lehr- und Fachkräfte entsprechen dem in diesem Zusammenhang von Bojanowski und Brunotte gezeichneten Bild von Mitarbeitenden

4 Das Kapitel ist unter Mitarbeit von Karolina Siegert entstanden, die an den Interviewanalysen und den darauf basierenden Projektpublikationen mitgewirkt hat (vgl. Siegert/Thielen 2021; Thielen/Siegert 2021).

mit „Bastelbiografien, bunten Wegen, Doppel- bzw. Mehrfachqualifikationen“ (Bojanowski/Brunotte 2013: 61). Die Heterogenität des im und um den Unterricht herum tätigen Lehr- und Fachpersonals bezieht sich auf „die Fachkulturen, die Besoldungen, die Professionalisierungsbiographien, die Qualifikationen, die Verhaltensweisen im pädagogischen Vorgehen und die Selbstverständnisse“ (ebd.). Für unser Untersuchungsfeld ist zudem zu berücksichtigen, dass sich die Beschäftigungsverhältnisse an beruflichen Schulen von denen bei sozialpädagogischen Bildungsträgern hinsichtlich Arbeitsplatzsicherheit und Beschäftigungskontinuität unterscheiden. Bei Bildungsträgern, die sich regelmäßig neu im Wettbewerb mit anderen Anbietern um die Durchführung von Maßnahmen bei der Bundesagentur für Arbeit und beim Jobcenter bewerben müssen, ist eine deutlich höhere Personalfluktuation zu verzeichnen (vgl. Kapitel 6). Die Fachkräfte waren entsprechend vor der Beschäftigung beim Bildungsträger in sehr unterschiedlichen Bereichen tätig.

Vor dem Hintergrund des Untersuchungsfokus auf den Unterricht unterscheiden wir die interviewten Fachkräfte im Hinblick auf das Tätigkeitsfeld und differenzieren zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Arbeitsschwerpunkten, da ein zusätzlicher Einfluss auf die Wahrnehmung des jugendlichen Verhaltens erwartet wurde. Die hauptsächlich im Unterricht tätigen Lehrkräfte und Lehrmeister*innen erleben die Jugendlichen primär in Gruppenkontexten. Andere Fachkräfte wie die sozialpädagogischen Mitarbeitenden, bei denen der Unterricht nur einen Teil des Tätigkeitsbereichs ausmacht, begegnen den Jugendlichen demgegenüber auch häufig in Einzelkontakten, bspw. in Beratungssituationen. Im Hinblick auf die Wahrnehmung der Jugendlichen sind schließlich auch die unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen zu den beiden ethnografierten Bildungsgängen zu berücksichtigen: Der berufsvorbereitende Bildungsgang an der beruflichen Schule setzt einen dem der Hauptschule gleichgestellten Abschluss voraus und ermöglicht den Erwerb eines mittleren Schulabschlusses. Die Maßnahme beim Bildungsträger steht demgegenüber auch Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Schulabschluss offen. Insofern ist von Interesse, ob und inwiefern sich die nach Bildungsabschluss differierende Zusammensetzung der Teilnehmenden in den symbolischen Konstruktionen des Lehr- und Fachpersonals zum jugendlichen Verhalten widerspiegelt.

Um die Diversität der Fachkräfte im Zuge der Analyse der diskursiven Praktiken zum jugendlichen Verhalten zu berücksichtigen, haben wir zu ausgewählten Interviews *Einzelfallanalysen* durchgeführt. Diese Eckfälle wurden nach der Forschungsstrategie des minimalen und maximalen Vergleichs zueinander ins Verhältnis gesetzt und miteinander verglichen. Die Vergleiche berücksichtigten sowohl Lehr- und Fachkräfte mit unterschiedlichen professionellen Hintergründen und differenten Arbeitsschwerpunkten – z.B. eine primär unterrichtende Lehrerin und eine primär beratende Psychologin (vgl. Handelmann/Schütte/Thielen 2019a) bzw. ein primär unterrich-

tender Lehrmeister und eine primär beratende Sozialpädagogin (vgl. Thielen/Siegert 2021) – als auch Angehörige der gleichen Profession mit unterschiedlicher institutioneller Zugehörigkeit – z.B. eine Sozialpädagogin in der berufspädagogisch geprägten beruflichen Schule und eine Sozialpädagogin als Repräsentantin der Leitprofession beim sozialpädagogischen Bildungsträger (vgl. Siegert/Thielen 2021).

Die Fallanalysen mündeten in die Rekonstruktion von *subjektiven pädagogischen Programmatiken*, die berufsbiografisch und professionsspezifisch konturiert sind und sich im Spannungsfeld von *Normalisierung* und *Subjektorientierung* verorten lassen: Während sich nur in wenigen Fällen eine hohe Affinität der subjektiven pädagogischen Programmatik zum institutionellen Normalisierungsziel der Berufsvorbereitung zeigt, verweisen die pädagogischen Selbstbeschreibungen mehrheitlich auf eine ausgeprägte Subjektorientierung, in deren Zentrum nicht die Anpassung der Jugendlichen an die Normalitätserwartungen des Ausbildungssystems, sondern die jugendliche Persönlichkeitsentfaltung steht. Die im Zuge der Fallanalysen rekonstruierten *Konstruktionen zum jugendlichen Verhalten* verorten wir im Spannungsfeld von *Defizit-* und *Ressourcenorientierung*. Unabhängig von der jeweiligen programmatischen Selbstbeschreibung – hierin unterscheidet sich unsere Studie von den Befunden von Dick (2017) zu soziapädagogischen Mitarbeitenden – überwiegt bei den Fachkräften insgesamt ein primär defizitorientierter Blick auf die Jugendlichen, wie ihn auch andere Untersuchungen beschreiben (vgl. Stauber 2014b). Ungeachtet des professionellen und berufsbiografischen Hintergrunds, des Arbeitsschwerpunkts und der institutionellen Zugehörigkeit wird das jugendliche Verhalten fallübergreifend an den mit ‚Ausbildungsreife' konnotierten Normalitätsvorstellungen gemessen und infolge dieses feldspezifisch gelenkten Blicks als abweichend und förderbedürftig konstruiert. Nur in wenigen Fällen korrespondiert eine subjektorientierte pädagogische Programmatik mit einem differenzierten, auch ressourcenorientierten Blick auf die Jugendlichen.

Wir konkretisieren nun die angedeuteten Befunde anhand der Darstellung der drei *idealtypischen Konstellationen* zum Verhältnis von *pädagogischer Programmatik* und *professioneller Klientelkonstruktion*, die sich im Zuge der Analyse herauskristallisiert haben. Stellvertretend für jede Konstellation porträtieren wir eine exemplarische Interviewanalyse (vgl. Tabelle 6). Der zunächst vorgestellte Fall eines Lehrmeisters für Metalltechnik („Franz Kohlhans“[5]) repräsentiert eine normalisierende pädagogische Programmatik, die mit einer ausgeprägt defizitorientierten Klientelkonstruktion einhergeht. Der Fall einer Politik- und Englischlehrerin („Tina Kastner“) steht demgegenüber für eine subjektorientierte pädagogische Programmatik, die gleichwohl mit einer defizitorientierten Perspektive auf das jugendliche Verhalten

5 Alle in den empirischen Kapiteln des Buchs verwendeten Namen von Personen sind Pseudonyme.

verbunden ist. Im dritten Fall einer Sozialpädagogin an der beruflichen Schule („Petra Lammers“) korrespondiert die pädagogische Subjektorientierung mit einer differenzierten, auch ressourcenorientierten Sicht auf das Verhalten der Jugendlichen.

Tabelle 6: Professionelle Programmatiken und Klientelkonstruktionen

	Normalisierung	Subjektorientierung
Defizit-orientierung	Lehrmeister „Franz Kohlhans“	Lehrerin „Tina Kastner“
Ressourcen-orientierung		Sozialpädagogin „Petra Lammers“

7.2 Normalisierende Programmatiken und defizitorientierte Klientelkonstruktionen

Der Interviewte Franz Kohlhans repräsentiert in seiner Funktion als Lehrmeister im Feld die Berufspädagogik, deren Funktion in der Beruflichen Förderpädagogik darin gesehen wird, „Arbeit und Beruf im gesellschaftlichen Kontext zu thematisieren und pädagogisch aufzubereiten“ (Bojanowski et al. 2013b: 9). Die normalisierende Perspektive der subjektiven pädagogischen Programmatik des Interviewten kommt in seiner Beschreibung des institutionellen Ziels der Berufsvorbereitung verdichtet zum Ausdruck: *„So, aber dass sie [die Jugendlichen] diese Zeit zumindest dann auch da stramm an der Arbeit bleiben können.“* Zum berufsbiografischen Hintergrund ist anzumerken, dass der Interviewte eine Ausbildung als Kfz-Mechaniker absolviert hat und im Interview hervorhebt, dass er im Zuge des in seiner Generation noch früheren Schulentlassungsalters bereits mit 14 Jahren Auszubildender wurde. Im Anschluss an seinen Wehrdienst hat er über zehn Jahre bei der Bundeswehr gearbeitet, wo er „grundlegende Sachen […] wie Disziplin und Ordnung“ gelernt und seinen Meister gemacht hat. Im Interview hebt er hervor, dass er bei der Bundeswehr auch seine Ausbildereignungsprüfung sowie weitere berufliche Qualifizierungen, als Bürokaufmann und als technischer Betriebswirt, absolviert hat. Nach unterschiedlichen Tätigkeiten im Kfz-Bereich hat sich Franz Kohlhans schließlich auf Anraten eines früheren Klassenkameraden um eine Stelle im Schuldienst beworben. Auf seine diesbezüglichen Motive geht er im Interview nicht näher ein. An der beruflichen Schule ist der Interviewte sowohl in der Berufsvorbereitung als auch in der dualen Berufsausbildung tätig. Zu seinem Bedauern wird der Kfz-Bereich in der Berufsvorbereitung nicht mehr angeboten, was der Lehrmeister in einem

Zusammenhang mit Defiziten der Jugendlichen begründet: „Das Klientel ist dafür nicht geeignet." Bereits im Zuge der berufsbiografischen Selbstpräsentation kündigt sich eine negative Sicht auf das jugendliche Verhalten an. Die Ziele, die Franz Kohlhans mit seiner Tätigkeit in der Berufsvorbereitung verbindet, skizziert er in folgendem Interviewzitat:

> Also die Ziele, die ich habe ist, dass ich a) so viel wie möglich von den Schülern durch die Prüfung bringe, dass sie die auch bestehen, das ist das eine. Das andere ist, dass die das aushalten, das dann auch zu machen, zu arbeiten, dass ich sagen kann „okay, wir haben jetzt vier Stunden am Stück". Und dass die auch diese vier Stunden am Stück dann arbeiten können. […] So, aber dass sie diese Zeit zumindest dann auch da stramm an der Arbeit bleiben können, dass sie das durchhalten, das ist eigentlich das Ziel. Und dass sie das dann anschließend, wenn sie hier fertig sind, dann auch schaffen, einen Ausbildungsplatz. Also auch dann über das Praktikum. Da rede ich dann immer mit den Betrieben, wie das denn aussieht mit Ausbildung und so. Und haben wir also auch schon oft gehabt, die haben gesagt „ja, das ist eine Trantüte, aber arbeiten kann der gut". Ja, dann hab, ich gesagt dann „was spricht dagegen, stell ihn ein!" ne? (Interview Franz Kohlhans)

Der Ausschnitt offenbart, dass im Interview mit Franz Kohlhans Ziele benannt werden, die in direktem Einklang mit der Normalisierungslogik des Bildungsgangs stehen. Ein Ziel, das sich unter dem Schlagwort „Abschlussorientierung" subsumieren lässt, besteht in der Ermöglichung eines formalen Schulabschlusses, indem die Jugendlichen auf die Bewältigung der Prüfung vorbereitet werden. Ein weiteres Ziel fokussiert die Anschlussperspektive, den Übergang in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis, das sich die Jugendlichen idealerweise über das Betriebspraktikum sichern. Eine weitere Zielsetzung adressiert unmittelbar das Verhalten der Jugendlichen. Mit der Fähigkeit, „vier Stunden am Stück" zu arbeiten, spricht der Lehrmeister das sogenannte „Durchhaltevermögen" an, das im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife als eine Dimension der „Psychologischen Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit" gelistet ist (BA 2009: 42). Das vom Interviewten beschriebene „Durchhalten" bzw. „Aushalten" erhält mit der Konkretisierung „stramm an der Arbeit" die Konnotation von Anstrengung – stramm wird umgangssprachlich als Synonym für anstrengend genutzt – und Disziplin – in Anlehnung an das Strammstehen beim Militär. Tatsächlich spricht der Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife beim Durchhaltevermögen davon, „eine Aufgabe mit erneuter Anstrengung" (BA 2009: 42) weiterzuverfolgen. Franz Kohlhans beschreibt die Hervorbringung eines disziplinierten, hart und kontinuierlich arbeitenden jungen Menschen als Ziel seiner Praxis. Derartige Grundeigenschaften scheinen Defizite in anderen Bereichen, etwa in der Schnelligkeit, kompensieren zu können. Hierauf deutet das Ende des Interviewausschnitts hin, in dem der Lehrmeister einen Jugendlichen, dessen Langsamkeit er mit der abwertenden und umgangssprachlichen Bezeichnung

„Trantüte“ hervorhebt, gleichwohl für eine Ausbildung empfiehlt. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die pädagogische Programmatik des Lehrmeisters eine hohe Affinität zur Normalisierungslogik der Berufsvorbereitung aufweist. Franz Kohlhans teilt uneingeschränkt das Ziel der Optimierung des als förderbedürftig erachteten jugendlichen Verhaltens und fokussiert dabei klassische Arbeitstugenden. Seine bereits angedeutete negative Sicht auf das jugendliche Verhalten bestätigt sich in einer Interviewpassage, in welcher der Interviewte um eine Beschreibung der Jugendlichen in der Berufsvorbereitung gebeten wird:

> Schwierig. Also die haben größtenteils kein gutes soziales Verhalten. Das sehe ich in anderen Schulen, oder in anderen Schulformen, sehe ich das anders. Weil in/ ich meine das hängt vielleicht auch mit dem Alter zusammen. Wir haben ja jetzt auch die 9er, die betreuen wir ja auch, habe ich auch/ haben wir heute morgen erst welche gehabt wieder, und das sind ja dann so 14-, 15-Jährige und die sind ja jetzt schon 16, 17, teilweise schon 18, gar nicht mehr schulpflichtig. Und die Kinder sage ich mal aus der achten Klasse, die 14-, 15-jährigen, die haben also ein besseres soziales Verhalten wie die jetzt, die schon zwei, drei Jahre älter sind. Und das ist irgendwo so ein Manko, an dem Klientel der Schüler, dass sie halt eben dieses soziale Verhalten nicht haben. Ich weiß jetzt nicht, woran das liegt. Also ich könnte mir höchstens vorstellen, dass das eben halt damit zusammenhängt, dass sie eben auf der Kippe zwischen Kind und Erwachsensein. Irgendwie so. Dass sie einmal/ auf der einen Seite sich dann profilieren müssen und sagen, „hier ich bin stärker wie du und ich kann das besser“. Und auf der anderen Seite eben halt noch dieses Kindliche haben, ne? (Interview Franz Kohlhans)

Der Lehrmeister kommt bei der Beschreibung der „schwierigen“ Schüler*innenschaft unmittelbar auf das Verhalten zu sprechen und beklagt Defizite im Sozialverhalten. Dabei rekurriert er auf ein Kernargument des Ausbildungsreifediskurses, das einer entwicklungspsychologischen Perspektive folgend von einer Abweichung von Altersnormen ausgeht (vgl. Kapitel 2.3). Letztere konkretisiert der Interviewte am Vergleich seiner Schüler*innen mit deutlich jüngeren Jugendlichen, denen er im Zuge der Kooperation mit einer allgemeinbildenden Schule begegnet. Ungeachtet des Altersrückstands zeigten diese Jugendlichen ein positiveres Sozialverhalten, als die „Klientel der Schüler“ in der Berufsvorbereitung. In der abwertend formulierten Deutung werden die Jugendlichen homogenisiert und kollektiv als in ihrer Entwicklung zurückgeblieben markiert. Die Verhaltensprobleme resultierten demnach aus einem nicht altersgerechten Pendeln „zwischen Kind und Erwachsensein“. Im weiteren Interviewverlauf werden die Verhaltensprobleme näher beschrieben und mit dem Betriebspraktikum in Verbindung gebracht. Dort hätten die Jugendlichen „ganz andere Verhaltensmuster halt kennengelernt, die sie dann hier ausprobieren wollen“. Der Interviewte bemängelt Probleme im „Anordnungen-Annehmen“ und beklagt, dass die Jugendlichen in der Werkstatt „was anderes ausprobieren, oder irgendwas schneller machen und

sagen, ‚ich bin schon fertig!‘“. Das schwierige Verhalten der Jugendlichen konkretisiert der Lehrmeister einerseits im Hinblick auf Defizite im Gehorsam und andererseits – daraus resultierend – im Hinblick auf Probleme in der Sorgfalt beim Arbeiten. Im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife ist hierzu festgehalten, dass Jugendliche „genau vor[gehen] mit dem Ziel eines fehlerfreien Arbeitsergebnisses“ (BA 2009: 50). Es kann festgehalten werden, dass Franz Kohlhans das Verhalten der Jugendlichen im Lichte des Ausbildungsreifediskurses negativ bewertet und Förderbedarfe geltend macht. Die defizitorientierte Sicht auf das Verhalten der Jugendlichen steht damit im Einklang zur pädagogischen Programmatik des Lehrmeisters, der das institutionelle Normalisierungsprinzip des Bildungsgangs uneingeschränkt teilt. Hiervon unterscheidet sich der im nächsten Abschnitt skizzierte Fall einer Lehrerin.

7.3 Subjektorientierte Programmatiken und defizitorientierte Klientelkonstruktionen

Die sich in unseren Analysen als widersprüchlich und spannungsreich erweisende Kombination von subjektorientierter Programmatik und defizitorientierter Klientelkonstruktion verdeutlichen wir exemplarisch am Interview mit der Politik- und Englischlehrerin Tina Kastner. Als Lehrerin, deren Kerngeschäft der Unterricht darstellt, repräsentiert die Interviewte im Feld die Schulpädagogik, die „Lehr-Lernprozesse in schulförmigen Organisationen [thematisiert und strukturiert]“ (Bojanowski et al. 2013b: 9). Tina Kastner distanziert sich im Interview im Gegensatz zum zuvor porträtierten Franz Kohlhans ausdrücklich vom institutionellen Normalisierungsziel der Berufsvorbereitung: „*Ich bin kein großer Fan davon, dass im engen Sinne ausbildungsorientiert unterrichtet wird.*“ In Bezug auf ihre Berufsbiografie ist festzuhalten, dass sie zum Interviewzeitpunkt seit neun Jahren Englisch und Politik unterrichtet. Ihr Lehramtsstudium in den Fächern Politik und Geschichte hat sie mit dem zweiten Staatsexamen abgeschlossen. Studienbegleitend hat sie in interkulturellen Projekten im Ausland sowie in stadtteilorientierten Projekten in Deutschland gearbeitet. Den angesichts einer Versetzung als fremdbestimmt rekonstruierten Weg in die Berufsvorbereitung skizziert die Interviewte – wie die Mehrheit der Lehr- und Fachkräfte im Sample – als zufällig. Ihre Berufsbiografie knüpft Tina Kastner an eine „sozialpädagogische Vorgeschichte“ und hebt hervor, auch künftig gerne wieder sozialpädagogisch tätig sein zu wollen. Ihre berufsbiografische Präsentation verweist damit auf ein multiprofessionelles Selbstverständnis, das die Grenze zwischen Schul- und Sozialpädagogik als durchlässig erscheinen lässt. Sie präsentiert sich im Interview als engagierte Lehrerin, die sich im Zuge von schu-

lischen Veranstaltungen auch über ihre Arbeitszeit hinaus einbringt. Zugleich betont sie eine emotionale Identifikation mit ihrer Tätigkeit, indem sie sich als „im Herzen Politiklehrerin" positioniert. Die professionelle Selbstverortung als sozialpädagogisch erfahrene Politiklehrerin schlägt sich in einer spezifischen pädagogischen Programmatik nieder, die sich an der Schilderung der unterrichtlichen Schwerpunktsetzung veranschaulichen lässt:

> Was eigentlich im ganz Kleinen heißt, was Gerechtigkeit und Gleichheit bedeutet und wie wir alle auf eine friedlichere und fröhlichere Art und Weise zusammenleben können auf der Welt. Und ich persönliche halte es für total sinnvoll, dass genau diese Dinge, also die Fragen: „Wie wollen wir auf der Welt leben?" in der Berufsvorbereitung eine große Rolle spielen, weil es einfach nochmal eine Zeit ist, wo viele Schüler gerade auf dem Weg zum Erwachsenwerden sind, ähm, wo eigentlich total viel Potenzial ist dazu auch grobe Fragen, die sich um das Leben und die Welt generell drehen, zu klären, ähm, und ich bin eigentlich ganz dankbar dafür, dass die Berufsvorbereitung da Räume für bereithält. Ich bin kein großer Fan davon, dass im engen Sinne ausbildungsorientiert unterrichtet wird, dass es nur darum geht, Kompetenzen die also Kompetenz wie Pünktlichkeit und so zu vermitteln, sondern find es eben total wichtig, dass auch Kompetenzen wie Kritikfähigkeit, Sich-Wundern, Sich-Fragen trainiert werden. (Interview Tina Kastner)

Die Interviewte hebt die Thematisierung von grundlegenden gesellschaftlichen Werten – „Gerechtigkeit und Gleichheit" – hervor und stellt jenen unterrichtlichen Fokus in einen Zusammenhang mit der Frage nach einem gelingenden Zusammenleben, womit auf basale Fragen des Selbst- und Weltbezugs verwiesen ist: „Wie wollen wir auf der Welt leben?" Jene Unterrichtsinhalte hält sie mit Blick auf die Lebensphase der Jugendlichen, die sie als adoleszenten Übergang zum Erwachsensein beschreibt, für relevant. Bemerkenswert ist die von Tina Kastner vorgenommene Funktionsbeschreibung der Berufsvorbereitung, die sie als ein institutionelles Moratorium skizziert, in dem Freiräume zur Thematisierung der von ihr beschriebenen Fragen bestehen. Damit zusammenhängend markiert sie eine deutliche Distanz zu den institutionellen Zielen, indem sie eine enge Orientierung des Unterrichts an den Erwartungen des Ausbildungssystems – „ausbildungsorientiert" – explizit zurückweist. Sie wendet sich – ganz im Gegensatz zum zuvor porträtierten Lehrmeister – ausdrücklich gegen eine Praxis, in der es primär um die Vermittlung von ausbildungsrelevanten Verhaltensstandards geht. Die von ihr in diesem Zusammenhang exemplarisch genannte „Pünktlichkeit" wird im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife unter dem Merkmal Zuverlässigkeit subsumiert (vgl. BA 2009: 56). Die Interviewte hebt andere Kompetenzen hervor, die ihr wichtig erscheinen: „Kritikfähigkeit, Sich-Wundern, Sich-Fragen". Wenngleich Kritikfähigkeit auch ein Merkmal von ‚Ausbildungsreife' darstellt (vgl. BA 2009: 46), setzt die Lehrerin alternative Akzente, die auf ein weites Bildungsverständnis verweisen: Die Jugendlichen sollen weniger

an die Erwartungen des Ausbildungssystems angepasst als vielmehr zu eigenständigem Denken und Tun angeregt werden. Damit entwirft die Interviewte eine pädagogische Programmatik, die jenseits der Allokationsfunktion des Bildungsgangs Persönlichkeitsbildung im Allgemeinen fokussiert und sozialpädagogisch-emanzipatorische Komponenten beinhaltet. Die weitere Interviewanalyse zeigt, dass das subjektorientierte pädagogische Programm in Diskrepanz zu Deutungen steht, in denen Tina Kastner auf Eigenschaften der Jugendlichen in der Berufsvorbereitung eingeht:

> Inzwischen weiß ich leider, dass viele von den Schülern, die wir haben, tatsächlich Grundkompetenzen, die in bestimmten Berufen erfordert sind, nicht mitbringen also gerade was Mathe auch angeht. Ich bin manchmal echt erschrocken darüber, ich habe also inzwischen stelle ich in meinem Unterricht selber so Logikfragen oder sage: „Malt mal eine Torte an die Tafel und teilt die in 16 Stücke!" und denke: „Puh ich möchte nicht, dass du mein Auto reparierst!" ((lacht)) Es geht darum, dass sie mein Auto reparieren, ne? Also viele von unseren Leuten wollen Kfz-Mechaniker werden und ich denke auch, „ey bitte bitte ich traue dir nicht mal zu, dass du einen ordentlichen Reifenwechsel hinkriegst, weil du zwischendurch vergisst, dass du diese Schraube noch anziehen musst. Oder nicht anziehen musst." Genau, insofern glaube ich, dass schon viel an solchen Grundkompetenzen des logischen Denkens hängt. (Interview Tina Kastner)

Entgegen ihrer normalisierungskritischen pädagogischen Programmatik betrachtet die Interviewte die Jugendlichen primär im Spiegel antizipierter Normalitätserwartungen des Ausbildungssystems und qualifiziert sie dabei im Wesentlichen als defizitär. Die von ihr proklamierten Defizite verdeutlicht sie am Fehlen von „Grundkompetenzen", die in bestimmten Berufen erwartet werden. Mit dem Verweis auf das Unterschreiten von Mindeststandards argumentiert Tina Kastner unübersehbar im oben skizzierten Ausbildungsreifediskurs und hebt zunächst unzureichende mathematische Grundkenntnisse hervor, die im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife als ein Merkmal schulischer Basiskenntnisse gelistet werden (vgl. BA 2009: 28). Ebenso verweist sie auf Mängel im logischen Denken, das zu den sogenannten „psychologischen Leistungsmerkmalen" gezählt wird (vgl. BA 2009: 33). Die von ihr am Tortenbeispiel konkretisierten Defizite, die im schulischen Unterricht sichtbar werden, überträgt sie unmittelbar auf handwerkliche Anforderungen im Berufsfeld des Kfz-Mechatronikers – „Auto reparieren" –, deren erfolgreiche Bewältigung sie den Jugendlichen pauschal abspricht. Selbst vergleichsweise einfache Tätigkeiten wie den von ihr genannten „Reifenwechsel" traut sie den Schüler*innen nicht zu. In ihrer Begründung spricht die Interviewte den Jugendlichen das ‚Ausbildungsreife'-Merkmal der Sorgfalt ab (vgl. BA 2009: 50), was sie am imaginierten Vergessen des Schraubenanziehens argumentiert. Distanziert sich die Lehrerin in der Beschreibung ihrer pädagogischen Programmatik explizit von einem einseitig auf die Förderung von ausbil-

dungsrelevanten Verhaltensstandards zielenden Unterricht, sind es nun genau derartige Kompetenzen, die sie als zentral gewichtet und bei den Jugendlichen vermisst. Der Vergleich der Interviewpassagen erweckt den Eindruck, als könne sich die subjektorientierte pädagogische Programmatik im Licht des institutionellen Normalisierungsziels nicht behaupten. Insofern ähnelt die Klientelkonstruktion der Interviewten derjenigen des zuvor porträtierten Lehrmeisters. Nur in wenigen Fällen konnten wir alternative Sichtweisen auf die Jugendlichen rekonstruieren. Dies verdeutlichen wir nun an einer dritten Fallanalyse.

7.4 Subjektorientierte Programmatiken und ressourcenorientierte Klientelkonstruktionen

Die dritte Variante im Verhältnis von pädagogischer Programmatik und professioneller Klientelkonstruktion, die sich durch Subjektorientierung und eine auch ressourcenorientierte Sicht auf jugendliches Verhalten auszeichnet, skizzieren wir am Interview mit der Sozialpädagogin Petra Lammers. Die spezifische Funktion der Sozialpädagogik im Feld der Beruflichen Förderpädagogik wird beschrieben als „Prävention und Intervention […], um Klienten vor Abweichung zu bewahren und ihre (Re-)Integration in Gesellschaft und Gemeinschaft zu befördern“ (Bojanowski et al. 2013b: 9). Die ausgeprägte Subjektorientierung, die Petra Lammers in ihrer Arbeit verfolgt, kommt in der Zielbeschreibung der eigenen Praxis zum Ausdruck: *„Wenn die [Jugendlichen] ihren Weg finden und da glücklich werden und dann unterstütze ich sie.“* Zum beruflichen Werdegang von Petra Lammers ist zu bemerken, dass sie vor ihrem Sozialpädagogikstudium an einer Fachhochschule zunächst eine Ausbildung im Handwerk absolviert und auf dem zweiten Bildungsweg die Fachhochschulreife erworben hat. Anders als die meisten in unserer Studie interviewten Lehr- und Fachkräfte hat sie schon während des Studiums ganz gezielt nach einer Tätigkeit im Handlungsfeld „Berufseinmündung und Erstausbildung“ gesucht und dort auch ihr Anerkennungsjahr absolviert. Nach dem Studium war sie mehrere Jahre in unterschiedlichen Institutionen in der Berufsvorbereitung, der Ausbildung für benachteiligte Jugendliche sowie der beruflichen Wiedereingliederung für Erwachsene tätig. Infolge der Insolvenz eines früheren Arbeitgebers, einem sozialpädagogischen Bildungsträger, hat Frau Lammers eine Stelle im Schuldienst angetreten. An der beruflichen Schule ist sie in erster Linie für das berufliche Gymnasium und die duale Berufsausbildung zuständig, aufgrund des Bedarfs zugleich aber auch in der Berufsvorbereitung eingesetzt. Zu den Zielen ihrer dortigen Arbeit erzählt sie:

> Das größte Ziel für mich ist, die Jugendlichen soweit zu befähigen, dass sie eine Arbeitsstelle, eine Ausbildungsstelle oder irgendwas anderes finden und dann da landen, dass sie eine Existenz aufbauen können, dass sie selber sich ernähren können und davon leben können. Und am Anfang hatte ich auch noch das heroische Ziel, jeder muss, ne, jeder muss eine Erstausbildung machen, oder so, das ist lange schon nicht mehr so, sondern jeder muss seinen Weg finden. Und wenn ein Jugendlicher sagt, ich muss jetzt und will unbedingt Geld verdienen und mein größtes Ziel ist irgendwo da am Band zu stehen und zu arbeiten, dann unterstütze ich ihn dabei. Ob mir das gefällt oder nicht, ist völlig egal. Wenn die ihren Weg finden und da glücklich werden und dann unterstütze ich sie. Das hören viele nicht so gerne hier, auch Lehrer nicht, oder so. Aber meine Erfahrung ist einfach, dass, wenn ich denen was aufdrücke oder in irgendeine Schiene schiebe, wo die nicht glücklich werden, haben die gar keine Chance. Also, die ernstnehmen und gucken, was können die, was wollen die und wo kann es hingehen, und sie dabei zu unterstützen. (Interview Petra Lammers)

Auf den ersten Blick entfaltet sich in der Interviewpassage eine pädagogische Programmatik, die widerspruchslos im Einklang mit der Anschlussorientierung des Bildungsgangs zu stehen scheint: Die Jugendlichen sollen „eine Arbeitsstelle, eine Ausbildungsstelle oder irgendwas anderes finden“. Beim genaueren Hinsehen wird jedoch deutlich, dass die Sozialpädagogin ihr pädagogisches Programm in Distanz zu den ihrer Ansicht nach unter Lehrkräften verbreiteten Normalitätserwartungen verortet: „Das hören viele nicht so gerne hier, auch Lehrer nicht.“ Die Interviewte grenzt ihre professionelle Zieldefinition implizit vom normalisierenden Schwellenmodell ab, demnach sich die berufliche Integration idealtypisch über die Bewältigung zweier Schwellen vollzieht: dem Eintritt in eine berufliche „Erstausbildung“ und dem anschließenden Übergang in eine qualifizierte Berufstätigkeit. Anstelle eines derartigen Normallebenslaufs, den die Interviewte nach ihrer langjährigen Praxiserfahrung als „heroisches Ziel“ beschreibt, ist es ihr wichtig, dass die Jugendlichen „ihren Weg finden“.

Die Sozialpädagogin rekurriert damit auf die im Diskurs um ‚Ausbildungsreife‘ als relevant erachtete „Berufswahlreife“ (BA 2009: 58) und plädiert für eine konsequente Subjektorientierung, in der individuelle, zu den Wünschen der Jugendlichen passende Optionen einschließlich einer bildungspolitisch häufig problematisierten angelernten Tätigkeit „am Band“ ermöglicht werden sollen. Normalisierung im Sinne einer beruflichen Orientierung der Jugendlichen in „irgendeine Schiene“ lehnt die Interviewte ausdrücklich ab. Zugleich betont sie die Relevanz von ökonomischer Unabhängigkeit und Autonomie – „Existenz aufbauen“, „davon leben können“ – sowie von Lebenszufriedenheit – „glücklich werden“. Am Ende des Interviewausschnitts beschreibt die Sozialpädagogin „ernstnehmen“ als pädagogische Grundhaltung den Jugendlichen gegenüber und skizziert ein an den Ressourcen und Interessen orientiertes Vorgehen: „[…] gucken, was können die, was wollen die […]“. Im Vergleich zum zuvor skizzierten Interview mit der Poli-

tik- und Englischlehrerin Tina Kastner ist zu konstatieren, dass auch Petra Lammers ihre pädagogische Programmatik in einer kritischen Distanz zum institutionellen Normalisierungsprinzip der Berufsvorbereitung entwirft. Ihren professionellen Blick auf das jugendliche Verhalten verdeutlicht folgende Interviewpassage:

> Ja, das ist ein bisschen widersprüchlich, das Arbeitsverhalten. Also viele haben es zum Beispiel nicht gelernt, einen/ vernünftig einen Ordner oder eine Mappe anzulegen oder Sachen ordentlich/ also das muss man mit vielen auch erst noch mal üben. Dagegen haben die oft/eh, das ist mir auch aufgefallen, die haben oft ein sehr großes soziales Engagement und auch ein sehr großes Empfinden dafür. Also oft vielmehr als die angeblich mit einer höheren Bildung. Also, diese Feststellung habe ich immer wieder gemacht. […] Die haben oft nicht gelernt das, was so diese klassischen Sachen, die als Erstes so auffallen, wenn man zusammen isst, dass man wartet, bis alle soweit sind und so. Also so diese kleinen Sachen, solche Sachen haben die oft nicht gelernt. Dafür haben die aber einen ganz/ sind sehr sensibel für, da geht es einem schlecht, und da müssen wir gucken. Und also das ist doch bei vielen sehr ausgeprägt. Und wenn man mit denen alleine ist, merkt man auch, wie dünnhäutig die oft sind, ne? Natürlich nicht in der Gruppe, aber wenn man mit denen alleine spricht, merkt man das dann schon. Also von daher ist das sehr, ich sage mal, diese Arbeitstugenden und so, das funktioniert da noch nicht so gut, da müssen sie noch viel lernen. (Interview Petra Lammers)

Im Interviewausschnitt zeigt sich, dass Petra Lammers – im Gegensatz zu den beiden zuvor vorgestellten Lehrpersonen – eine differenzierte Einschätzung zum jugendlichen Verhalten vornimmt. Ähnlich wie in den anderen beiden Interviews werden auch in ihrer Beschreibung zunächst Defizite in Verhaltensbereichen hervorgehoben, welche als „klassische Sachen“ bzw. als „Arbeitstugenden“ charakterisiert werden. Angesprochen sind damit Verhaltensdimensionen, die auch im Diskurs um ‚Ausbildungsreife‘ adressiert werden. Dies verdeutlicht das von der Interviewten exemplarisch angesprochene Thema der Sorgfalt, das der Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife u.a. am „achtsam[en], pfleglich[en] und sachgerecht[en]“ Umgang mit „schriftlichen Unterlagen“ (BA 2009: 50) festmacht. Diesbezüglich argumentiert die Sozialpädagogin unübersehbar in einer normalisierenden Logik, wenn sie darauf hinweist, dass die Jugendlichen nicht gelernt hätten, „vernünftig einen Ordner oder eine Mappe anzulegen“. Gleiches gilt für das Thema der Umgangsformen (BA 2009: 54), das Petra Lammers an der mangelnden Einhaltung von Tischmanieren verdeutlicht, die bekanntlich in der Zivilisationstheorie von Elias eine zentrale Rolle spielen (vgl. Elias 1997a: 202f.). Es offenbart sich zunächst ein defizitorientierter Diskurs im Hinblick auf üblicherweise mit ‚Ausbildungsreife‘ assoziierte Verhaltensbereiche. Hier attestiert die Sozialpädagogin den Jugendlichen einen Förderbedarf, traut ihnen aber zugleich auch zu, die entsprechenden Verhaltensstandards zu lernen: „[…] da müssen sie noch viel lernen.“

Anders als die beiden zuvor Porträtierten hebt Petra Lammers ausdrücklich auch positive Verhaltensweisen der Jugendlichen im Sinne von Ressourcen bzw. Potenzialen hervor. Diesbezüglich verweist sie auf soziales Engagement sowie auf eine ausgeprägte Sensibilität und Empathie der jungen Menschen. Implizit übt die Sozialpädagogin Kritik an der gesellschaftlich verbreiteten negativen Sicht auf junge Menschen in bildungsbenachteiligten Lebenslagen. Sie betont, dass das Sozialverhalten der Schüler*innen in der Berufsvorbereitung positiver ist als bei Jugendlichen mit günstigeren Bildungsvoraussetzungen, denen sie im Rahmen ihrer Tätigkeit am beruflichen Gymnasium begegnet. Die sich abzeichnende ressourcenorientierte Sicht auf die jungen Menschen steht in Übereinstimmung zu dem oben entfalteten pädagogischen Programm der Interviewten, das ausdrücklich an den Ressourcen und Wünschen der Schüler*innen anknüpft. Die von der Sozialpädagogin hervorgehobenen Eigenschaften des sozialen Engagements, der Sensibilität und der Empathie, die sich dem Bereich der emotionalen Intelligenz zuordnen lassen, sind mit Blick auf den Diskurs um ‚Ausbildungsreife' insbesondere auch deshalb markant, da soziale Kompetenzen – etwa im Kontext von Teamfähigkeit (BA 2009: 52) – gegenwärtig als besonders wichtig erachtet werden (vgl. Kühn 2020). Insofern bringen die Schüler*innen aus Sicht der Interviewten ganz wesentliche Voraussetzungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung mit, wenngleich die Interviewte das positive Verhalten nicht explizit als ausbildungsrelevant markiert.

7.5 Zusammenfassung

Die exemplarisch analysierten und miteinander kontrastierten Interviews zeigen, dass die Heterogenität des Lehr- und Fachpersonals in differenten pädagogischen Programmatiken zum Ausdruck kommt, die professionsbezogen und berufsbiografisch konturiert sind und mit der jeweiligen Funktion im Feld zusammenhängen. Insofern bringen die von uns Interviewten tatsächlich differente pädagogische Perspektiven in die Praxis der Berufsvorbereitung ein. Der Lehrmeister Herr Kohlhans repräsentiert die Berufspädagogik und argumentiert im Lichte einer langjährigen beruflichen Sozialisation im Handwerk und beim Militär, die nachvollziehbar macht, dass sein subjektives pädagogisches Konzept eine hohe Affinität zum Normalisierungsprinzip des Bildungsgangs aufweist. Ihm geht es primär um die Förderung von klassischen, mit ‚Ausbildungsreife' assoziierten Verhaltensstandards wie Durchhaltevermögen und Leistungsbereitschaft. Sein pädagogisches Programm fokussiert die Anpassung des jugendlichen Verhaltens an die antizipierten Erfordernisse der Arbeitswelt, auf welche er die Jugendlichen im Fachpraxisunterricht in der Werkstatt vorbereitet. Im Gesamtsample beschreibt nur ein

kleinerer Teil der Interviewten eine vergleichbar umfassend und konsequent auf Normalisierung zielende subjektive pädagogische Programmatik. Der professionelle und berufsbiografische Hintergrund scheint dabei allerdings nicht der alleinige ausschlaggebende Faktor zu sein. Dies zeigt ein an anderer Stelle ausführlich porträtiertes Interview mit einer beim sozialpädagogischen Bildungsträger tätigen Sozialpädagogin, die mit der Vermittlung der Jugendlichen in Ausbildung betraut ist und ebenfalls – im Gegensatz zur oben porträtieren Sozialpädagogin an der beruflichen Schule – ein in erster Linie auf Normalisierung zielendes subjektives pädagogisches Programm skizziert. In ihrem Fall ist zu berücksichtigen, dass der Maßnahmenträger – das Jobcenter – den Erfolg des Bildungsgangs auch an der Quote der in Ausbildung vermittelten Jugendlichen misst (vgl. Siegert/Thielen 2021). Der normalisierenden pädagogischen Programmatik entspricht in beiden Fällen ein defizitorientierter Blick auf das als optimierungsbedürftig erachtete jugendliche Verhalten. Der Lehrmeister Franz Kohlhans argumentiert dabei unübersehbar im Diskurs um mangelnde ‚Ausbildungsreife' und bescheinigt den Jugendlichen eine unzureichende persönliche Reife sowie Probleme in der Disziplin und in der Sorgfalt beim handwerklichen Arbeiten. Die Sozialpädagogin beim Bildungsträger hebt Schwächen in den schulischen Basiskenntnissen und in der Leistungsbereitschaft hervor. Sie argumentiert mit pauschal unterstellten Erziehungs- und Sozialisationsdefiziten in den Familien der Jugendlichen und reproduziert damit stigmatisierende gesellschaftliche Diskurse zur Moralisierung von Armut und Marginalisierung in bildungsbenachteiligten Kontexten (vgl. Siegert/Thielen 2021).

Der größere Teil der interviewten Fachkräfte beschreibt subjektive pädagogische Programmatiken, die auf eine ausgeprägte Subjektorientierung rekurrieren und damit in einem mehr oder weniger deutlichen Widerspruch zum institutionellen Normalisierungsziel erscheinen. Ungeachtet des eigenen pädagogischen Anspruchs werden die Jugendlichen in den narrativ entfalteten Klientelkonstruktionen gleichwohl an Normalitätsvorstellungen des Ausbildungssystems gemessen und dabei tendenziell defizitorientiert beschrieben. Verdeutlicht hat dies die oben vorgestellte Fallanalyse der Lehrerin Tina Kastner, die „ausbildungsorientiertes" Unterrichten und die Akzentuierung von mit ‚Ausbildungsreife' assoziierten Verhaltensstandards explizit ablehnt, den Jugendlichen gleichwohl wesentliche ‚Ausbildungsreife'-Merkmale – konkret schulische Basiskenntnisse und Sorgfalt – abspricht und ihnen einen hohen Förderbedarf attestiert. Als ein weiteres Beispiel kann auf eine beim sozialpädagogischen Bildungsträger interviewte Psychologin verwiesen werden. Sie lehnt eine normalisierende, einseitig auf Vermittlung in Ausbildung zielende Anpassung der Jugendlichen an institutionell als erreichbar eingeschätzte berufliche Ziele ab und tritt stattdessen im Interview für eine konsequente Subjektorientierung ein. Gleichwohl zeichnet auch sie ein primär defizitorientiertes Bild des jugendlichen Verhaltens und spricht den Teilneh-

menden bedeutsame Merkmale von ‚Ausbildungsreife' – konkret Selbstständigkeit, Selbstorganisation und Durchhaltevermögen – ab (vgl. Handelmann/Schütte/Thielen 2019a). Die Analysen bestärken die oben formulierte Interpretation, nach der sich die subjektorientierten pädagogischen Programmatiken unter den institutionellen Bedingungen im Feld der Berufsvorbereitung offensichtlich nicht behaupten können. Dies lässt plausibel werden, warum es nur einzelne Interviews sind, in denen – wie im Fall der Sozialpädagogin Petra Lammers – differenzierte und ressourcenorientierte Perspektiven auf das Verhalten der Jugendlichen artikuliert werden.

Den in der Mehrzahl der Interviews sichtbar gewordenen Widerspruch zwischen einer kritisch-distanzierten pädagogischen Haltung zum institutionellen Normalisierungsprinzip und der gleichzeitigen Unterstützung normalisierender Verhaltenswahrnehmung und -adressierung interpretieren wir als Ausdruck einer grundsätzlichen Antinomie des pädagogischen Handelns in berufsvorbereitenden Bildungsgängen. Die von Helsper (1996: 536) für den Kontext Schule beschriebene Ambivalenz von Autonomie und Heteronomie, die darauf verweist, dass die pädagogisch intendierte Ermöglichung von Autonomie in Bildungsinstitutionen immer auch mit institutioneller Kontrolle und (Selbst-)Disziplinierung verbunden ist, ist im Feld der Berufsvorbereitung in einer spezifischen Weise wirksam.

Die Befunde der Interviewanalysen zeigen, dass in den diskursen Praktiken der Professionellen eine hohe Gewichtung von Heteronomie zum Ausdruck kommt. Die institutionell intendierte Integration in Ausbildung begünstigt und legitimiert weitreichende Normalisierungslogiken in Bezug auf das jugendliche Verhalten, denen sich die interviewten Fachkräfte ungeachtet ihrer differenten pädagogischen Programmatiken offensichtlich kaum entziehen können. Im Sprechen über die Jugendlichen kommt somit die Wirkmächtigkeit des ‚Ausbildungsreife'-Diskurses im Feld zum Ausdruck, demzufolge die individuell unterschiedlich begründete und motivierte Teilnahme an der Berufsvorbereitung in erster Linie durch ausgeprägte Defizite der jungen Menschen begründet ist. Ungeachtet der durch die unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen divergierenden Teilnehmenden in den beiden Bildungsgängen unterscheiden sich die Perspektiven der Interviewten nicht grundsätzlich voneinander. Die Heterogenität der unterrichteten Jugendlichen wird tendenziell von der institutionell bedingten Zuschreibung von mangelnder ‚Ausbildungsreife' überlagert und verdeckt. Das Konstrukt ‚Ausbildungsreife' ist demzufolge mit weitreichenden Stigmatisierungseffekten im Feld verbunden.

Den hier verdichtet zusammengefassten Analysen zu den diskursiven Praktiken der Lehr- und Fachkräfte zum Verhalten der Jugendlichen werden in den nachfolgenden Kapiteln nun die im Unterricht beobachteten Praktiken der Verhaltensardressierung gegenübergestellt. An dieser Stelle kann bereits angedeutet werden, dass einige der von den Interviewten als relevant mar-

kierten Verhaltensbereiche auch im Zuge der unterrichtlichen Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens adressiert werden. Dies gilt bspw. für die „Berufswahlreife“ (vgl. Kapitel 8) und die „Arbeitstugenden“ (vgl. Kapitel 11 und 12). Zudem bilden sich die in den diskursiven Praktiken sichtbar gewordenen Widersprüchlichkeiten hinsichtlich der Positionierungen zum Diskurs um ‚Ausbildungsreife‘ und der Wahrnehmungen des jugendlichen Verhaltens auch in den beobachteten Praktiken im Unterricht ab.

8 Synchronisieren der Biografisierung

8.1 Lebenslauf und Lebensentwürfe im Feld

> 11:30 Uhr. Ein Gong ertönt und einige Sekunden später betritt die Lehrerin, Frau Schmidt-Weck, die Aula. Sie kommt durch die hintere Tür und geht von dort aus nach vorne. „Mit dem Gongschlag, perfekt pünktlich", sagt sie zur Begrüßung und fährt dann fort: „Herzlich Willkommen, schön, dass Sie alle den Weg zu uns gefunden haben." Sie führt aus, dass das Hauptziel der Berufsvorbereitung sei, eine Ausbildung zu finden. „Wer den MSA will, muss sich besonders anstrengen, es wird sehr schwierig dieses Jahr." Es habe Veränderungen bezüglich des MSA gegeben. Das Verfahren werde in den nächsten Tagen noch erläutert. (Beobachtungsprotokoll)

Die Szene beschreibt den offiziellen Beginn des berufsvorbereitenden Bildungsgangs am ersten Schultag nach den Sommerferien, an dem für die Jugendlichen nach dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule ein neuer Lebensabschnitt beginnt. Protokolliert ist der Anfang der Begrüßungsrede, die eine Lehrerin in ihrer Funktion als Leiterin des berufsvorbereitenden Bildungsgangs an die neuen Schüler*innen richtet. Wenngleich das Schulzentrum sehr groß ist und unterschiedliche Bildungsgänge unter einem Dach vereint, ist es dennoch bemerkenswert, dass kein Mitglied der Schulleitung, sondern eine in der Hierarchie untergeordnete Fachkraft für die Begrüßung der Jugendlichen an der für diese neuen Schule zuständig ist. Die Veranstaltung findet in der Aula statt, die typischerweise für besondere Anlässe im Schuljahr genutzt wird. Begrüßungsreden in schulischen Kontexten sind insofern prägnant, als dass sie „Aufschlüsse geben über die jeweilige institutionelle Strukturproblematik der Schule und die dominante pädagogische Sinnkonstruktion" (Helsper et al. 2009: 73). Bereits in dem kurzen Ausschnitt der Ansprache an die Jugendlichen kommen grundlegende Muster der pädagogischen Ordnung des berufsvorbereitenden Bildungsgangs zum Ausdruck. Zunächst wird auf die noch vor der eigentlichen Begrüßung als relevant akzentuierte Verhaltensnorm der Pünktlichkeit rekurriert, die wir in Kapitel 9 als Kern des Praxiskomplexes der Mikro-Politik der Zeit analysieren. Unmittelbar nach der freundlich formulierten Begrüßung und dem an die Jugendlichen adressierten Willkommensgruß verdeutlicht die Lehrerin die institutionelle Funktion, die der berufsvorbereitende Bildungsgang hat, indem sie das Finden einer Ausbildung als „Hauptziel" markiert. Wenngleich die Formulierung andeutet, dass noch weitere Nebenziele bestehen – etwa der im An-

schluss genannte optionale Erwerb eines mittleren Schulabschlusses (MSA) – , wird die Allokationsfunktion der Berufsvorbereitung in Gestalt des Übergangs in ein Ausbildungsverhältnis prioritär gewichtet. Die Begrüßungsrede lenkt damit die Aufmerksamkeit der Zuhörenden unmittelbar nach ihrem Beginn auf die Planung der zukünftigen Lebenszeit im Anschluss an die Berufsvorbereitung. Der erste Schultag im Bildungsgang steht damit bereits unter dem Zeichen seiner Beendigung. Das vor den Jugendlichen liegende Schuljahr hat somit primär die Funktion, die Anbahnung eines Ausbildungsverhältnisses zu begünstigen, und zeichnet sich somit durch eine ausgeprägte Zukunftsorientierung aus. In dieser Perspektive lässt die Begrüßungsrede erwarten, dass die pädagogische Ordnung im berufsvorbereitenden Bildungsgang wesentlich durch das Ziel des Erreichens eines Ausbildungsplatzes konstituiert sein wird. Während der Übergang in Ausbildung auf die sogenannte Anschluss- bzw. Ausbildungsorientierung berufsvorbereitender Bildungsgänge verweist, steht der Hinweis auf die mit gestiegenen Anforderungen verbundene Möglichkeit zum Erwerb eines mittleren Schulabschlusses für die Abschlussorientierung (vgl. Schroeder/Thielen 2009). Letztere erscheint in der Begrüßungsrede nur für einen Teil der Jugendlichen relevant – nämlich für diejenigen, die sich „besonders anstrengen". Mit diesem Hinweis werden den Jugendlichen institutionelle Selektionsprozesse in Aussicht gestellt, die qua Leistung bzw. Leistungsbereitschaft darüber entscheiden, wer einen weiterführenden Schulabschluss erwerben kann und wer nicht.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Lehrerin im Zuge ihrer Begrüßungsrede „‚stellvertretende' Zukunftsentwürfe" (Helsper et al. 2009: 66) für die neu aufgenommenen Jugendlichen formuliert, in deren Zentrum die Aufnahme einer Berufsausbildung steht. Dies ist bemerkenswert, da die Teilnahme an berufsvorbereitenden Bildungsgängen, wie in Kapitel 2 gezeigt, biografisch sehr unterschiedliche Bedeutungen für Jugendliche haben kann und bei weitem nicht alle Teilnehmenden im Anschluss eine Ausbildung aufnehmen können oder möchten. Das Erreichen oder Verbessern eines allgemeinbildenden Schulabschlusses sowie die Fortsetzung einer schulischen Bildungskarriere stellen ebenfalls wesentliche Motive dar. Auch kommt es im Anschluss an berufsvorbereitende Bildungsgänge zur Aufnahme von Erwerbstätigkeiten, die keine qualifizierte Berufsausbildung voraussetzen.

Im Zuge unserer Beobachtungen im Unterricht beider Varianten der Berufsvorbereitung haben wir häufig Situationen verfolgt, in denen die künftige Lebenszeit der teilnehmenden Jugendlichen adressiert und ihnen der Zukunftsentwurf einer beruflichen Erstausbildung nahegelegt wird. Bereits die Bezeichnung der Bildungsgänge als „Berufsvorbereitung" verweist auf den institutionell intendierten Übergang in einen Beruf. Präziser ist die Benennung der Bildungsgänge in Hamburg, wo explizit von Ausbildungsvorbereitung gesprochen wird. Im Diskurs um die ‚Ausbildungsreife' Jugendlicher wird die Berufsausbildung ganz explizit im Kontext des ‚Ausbildungsreife'-

Merkmals der „Berufswahlreife“ (BA 2009: 58) angesprochen. Jugendliche sollen ihre „Bedürfnisse und bedeutsamen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse […] mit wesentlichen Aspekten und Anforderungen von Berufen in Beziehung setzen“ (ebd.). Das in der Ansprache der Lehrerin angesprochene Finden eines Berufs lässt sich vor diesem Hintergrund auch als Ankündigung einer im Zuge des Bildungsgangs vorgesehenen Unterstützung bei der Berufswahlentscheidung interpretieren.

Bildungspolitisch wird das Absolvieren einer Berufsausbildung als höchst relevant markiert: „Der Abschluss einer qualifizierten Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf gilt in Deutschland als Mindestvoraussetzung für Erwerbsarbeit“ (Braun/Reißig 2012: 91). Eine abgeschlossene Berufsausbildung scheint damit gegenwärtig diejenige gesellschaftliche Relevanz zu besitzen, die Hurrelmann einst dem Abschluss der Sekundarstufe I zugeschrieben hat: Ihr kommt inzwischen die Bedeutung einer „zivilisatorischen Mindestausstattung“ (Hurrelmann 1983: 31) zu, ohne die man „kulturell und sozial nicht als vollwertiges Gesellschaftsmitglied gilt“ (ebd.). Mit Blick auf junge Erwachsene ohne einen beruflichen Abschluss spricht der Berufsbildungsbericht der Bundesregierung von „erheblichen negativen Konsequenzen für die Betroffenen und die Gesellschaft insgesamt“ (BMBF 2019: 43) und verweist darauf, „dass *alle* jungen Menschen als Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt gebraucht [werden]“ (ebd., Hervorh. d. Verf.). Eine qualifizierte Facharbeit wird demzufolge als obligatorisch beschrieben, wenngleich es weder ein Recht auf einen Ausbildungsplatz noch eine mit der Schulpflicht vergleichbare Ausbildungspflicht gibt. Tätigkeiten als An- und Ungelernte erscheinen in dieser Perspektive als ein illegitimer Lebensentwurf, der Nachteile für die jungen Menschen und die Gesellschaft mit sich bringt. Das Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit beschreibt entsprechend als vorrangiges Ziel der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) „die Vorbereitung und Eingliederung in Ausbildung“ (BA 2012: 1). Auch Trainings zur Förderung von sozialen Kompetenzen fokussieren in ihren Zielbeschreibungen eine auf einer Berufsausbildung basierenden Lebensplanung. Im Programm „Fit for Life“ wird bspw. als Ziel formuliert: „Entscheidung und Planung (Beruf, Leben, Zukunft)“ (Jugert/Rehder/Notz/Petermann 2017: 11).

Im Vollzug des berufsvorbereitenden Unterrichts materialisiert sich der gesellschaftliche Diskurs um die Notwendigkeit zum Absolvieren einer Berufsausbildung in Form einer regelmäßigen und intensiven pädagogischen Adressierung der Lebensplanung, die auf die Institutionalisierung des Lebenslaufs (Kohli 2017) rekurriert und auf zwei Dimensionen Bezug nimmt: Zunächst wird eine spezifische „Regelung des sequentiellen Ablaufs des Lebens“ (Kohli 2017: 497) im Sinne eines *Normallebenslaufs* vermittelt, der den Übergang ins Erwerbssystem im Überschreiten zweier Schwellen modelliert: Die erste Schwelle bildet den Übergang in ein Ausbildungsverhältnis,

die zweite Schwelle den Eintritt in eine qualifizierte Erwerbstätigkeit (vgl. Schroeder/Thielen 2009: 23f.). Damit zusammenhängend vermittelt der Unterricht eine spezifische „Strukturierung der lebensweltlichen Horizonte bzw. Wissensbestände“ (Kohli 2017: 497) in Gestalt einer aktiv planenden *biografischen Haltung*. Die unterrichtlichen Praktiken, die den Lebenslauf und die Lebenshaltung der Jugendlichen adressieren, analysieren wir in diesem Kapitel als *Synchronisieren der Biografisierung*. Die jugendliche Biografisierung, die sich als „bedeutungsordnende, sinnstiftende Leistung des Subjektes“ (Marotzki 2006: 63) verstehen lässt und individuelle Geschichten in Bezug auf das eigene Leben hervorbringt, wird dabei in einer spezifischen Weise adressiert: Die Jugendlichen werden im Maßnahmenverlauf stetig zur Synchronisierung ihrer individuellen Lebensplanung mit den institutionell modellierten Lebensentwürfen aufgerufen. Hierzu wird das biografische Handeln regelmäßig als situativer Unterrichtsgegenstand hervorgebracht und in einer synchronisierenden Absicht akzentuiert. Dies geschieht in Praktiken des Hervorbingens eines biografisierenden Selbst, Praktiken des Normalisierens und Korrigierens der beruflichen Zukunftspläne, Praktiken des Initiierens und Prüfens zukunftsplanender Aktivitäten sowie Praktiken der Emotionalisierung und Psychologisierung der Zukunftsplanung.

8.2 Exkurs: Lebenslaufregime und Biografisierung

Das moderne Lebenslaufregime ist an eine insgesamt gestiegene Bedeutung des Lebenslaufs als Institution geknüpft (vgl. Kohli 1981; 2017). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs vollzog sich im Zuge einer spezifischen Verzeitlichung des Lebens entlang des chronologischen Lebensalters und begünstigte, dass sich ein nach dem Muster der männlichen Erwerbsbiografie „standardisierter ‚Normallebenslauf‘“ (Kohli 2017: 497) herauskristallisiert hat, der sich um das Erwerbssystems organisiert und eine „Dreiteilung in Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase (Kindheit/Jugend, ‚aktives‘ Erwachsenenleben, Alter)“ (ebd.) aufweist. Jene altersbezogene Gliederung resultierte unter anderem aus der ökonomischen Rationalisierung im Zuge der Industrialisierung, die neben der Trennung von Erwerbs- und Reproduktionsbereich eine Unterscheidung differenter Lebensphasen begünstigte. Hierdurch wurden die Vorleistungen und Folgeprobleme der Erwerbsarbeit lebenszeitlich „auf vor- und nachgelagerte Lebensphasen abgewälzt […] und durch entsprechend altersgeschichtete Leistungssysteme (Bildungs- und Rentensystem) aufgefangen“ (a.a.O.: 510). Die Strukturierung der Leistungssysteme an Altersgrenzen – im Bildungssystem z.B. durch die Schulpflicht und das Prinzip der Jahrgangsklasse – begünstigte eine „Homogenisierung der Lebensläufe“ (a.a.O.: 504f.). Der Übergang ins Erwerbssystem wurde an eine

formalisierte berufliche Qualifizierung in Gestalt der modernen Berufsausbildung gekoppelt, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstand, als sich das handwerklich-korporative Berufskonzept mit der Idee des Lebensberufs auf die Industrie ausweitete und zum dominanten Muster im Lebenslaufs von zunächst männlichen Jugendlichen ohne höhere Schulbildung wurde (vgl. Meyer 1999; Schöfer 1981). Den in der Institutionalisierung des Lebenslaufs sichtbar werdenden Umgang mit Zeit und die mit diesem einhergehende Idee eines ‚richtigen' Zeitpunkts für den Ausbildungsbeginn und andere Übergangsentscheidungen können mit Freemans Konzept von „Chrononormativity" (Freeman 2010) als normative Vorstellung, wie ‚richtige' zeitliche Abläufe aussehen, verstanden werden. „Chrononormativity" begreift Freeman als „the use of time to organize individual human bodies toward maximum productivity" (Freeman 2010: 3).

In der jüngeren Vergangenheit werden Prozesse einer zunehmenden Destandardisierung des Lebenslaufs beschrieben. Kohli (2017) resümiert angesichts der Flexibilisierung der Arbeitswelt, „dass sich die Dreiteilung des Lebenslaufs allmählich aufweicht" (a.a.O.: 519f.). Angesichts von Destandardisierungsphänomen in den Erwerbsbiografien (vgl. Behringer et al. 2004), die sich auch in Lebensläufen Jugendlicher und junger Erwachsener niederschlagen (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007; Thielen 2013b), steht zur Disposition, inwieweit das Berufsprinzip und das Konzept des Lebensberufs tatsächlich noch Erwerbsbiografien strukturieren (vgl. Bolder et al. 2012). Eine durchgängige Entwicklung zu einer umfassenden Destandardisierung des Lebenslaufs scheint allerdings fraglich. Konietzka (2010) zeigt an signifikanten Übergängen junger Erwachsener, dass es zu gegenläufigen Prozessen der Standardisierung und Destandardisierung kommt. Seine Analysen verweisen auf eine „*zunehmende Standardisierung* des Auszugsalters, eine *zuzunehmende Verkopplung* des Auszugs mit dem Ausbildungs- und Erwerbsstart und eine anhaltend *hohe zeitliche Verlaufsstandardisierung* des Übergangs in das Erwachsenenalter" (a.a.O.: 281f., Hervorh. i. Orig.). Beim Übergang ins Erwerbsleben kommt es zwar zu einer Verlängerung beruflicher Ausbildungswege und zu einer Verzögerung der Erwerbseintritte, gleichwohl ist keine umfassende Entkopplung von Bildungsabschlüssen und Berufspositionen feststellbar (vgl. a.a.O.: 286).

Vor diesem Hintergrund ist mit Walther (2011; 2013) nach wie vor von einer gesellschaftlichen Vorstrukturiertheit des Übergangs ins Erwachsenenalter auszugehen. In Anlehnung an den in der vergleichenden Sozialpolitikforschung geprägten Begriff der Wohlfahrtsregimes spricht er von Übergangsregimes, da „Übergangsstrukturen Konfigurationen aus sozio-ökonomischen, institutionellen und kulturellen Faktoren sind, die über staatliche Institutionen hinaus eine erhebliche Wirkungs- und Normalisierungsmacht bis in die Biografien der Betroffenen hinein entfalten" (Walther 2013: 28). Für Deutschland wird ein erwerbsarbeitszentriertes Übergangsregime beschrie-

ben, in dem das Jugendalter die gesellschaftliche Funktion der „Sozialisation für vergleichsweise standardisierte berufliche Positionen [hat], was die frühzeitige Selektion einschließt“ (ebd.). Der Verweis benachteiligter Jugendlicher auf berufsvorbereitende Maßnahmen zur Förderung der ‚Ausbildungsreife‘ bildet ein konstitutives Merkmal jenes Übergangsregimes. Das Berufsprinzip bleibt somit ungeachtet der Individualisierung und Pluralisierung von Lebensläufen konstitutiv für die gesellschaftliche Strukturierung des Übergangs ins Erwerbssystem.

Der gesellschaftlichen Strukturierung und Regulierung des sequenziellen Ablaufs der Lebenszeit entsprechen weitreichende Veränderungen der „lebensweltlichen Horizonte bzw. Wissensbestände, innerhalb der die Individuen sich orientieren und ihre Handlungen planen“ (Kohli 2017: 497). Die Vormoderne zeichnete sich durch eine Unsicherheit und Kurzfristigkeit des individuellen Lebens aus und ging entsprechend mit einem „Bemühen um die Sicherung der Kontinuität des familialen und zugleich wirtschaftlichen Verbandes“ (a.a.O.: 507) einher. Mit dem Übergang in die Moderne trat die kollektive Orientierung zugunsten der individuellen Lebensplanung des Subjekts in den Hintergrund. Ein zentrales Kennzeichen der veränderten biografischen Perspektive bildet die von Norbert Elias skizzierte „Ausbreitung des Zwangs zur Langsicht und des Selbstzwangs“ (Elias 1997b: 347), die an „eine ganz genaue Einteilung der Lebenszeit“ (a.a.O.: 348) gebunden war: „[…] sie gewöhnt an eine Unterordnung der augenblicklichen Neigungen unter die Notwendigkeiten der weitreichenden Interdependenz; sie trainiert zu einer Ausschaltung aller Schwankungen im Verhalten“ (ebd.). Die langfristige und aktive Lebensplanung entwickelte sich zu einem zentralen Modus des modernen Bewusstseins (vgl. Kohli 1981: 506). Dies zeigt sich daran, dass das moderne Subjekt stetig und über die unterschiedlichen Lebensalter hinweg mit Fragen seiner individuellen Lebensplanung konfrontiert wird: „Von Kind an sind wir in Situationen gekommen, in denen uns die Vorstellung eines eigenen Lebensplans abverlangt wurde. Das fängt an mit ‚Was willst du denn einmal werden?‘, geht über tiefschürfende Erörterungen über den Sinn des Lebens in der Jugend bis hin zur Frage des Vorgesetzten, was man sich noch so vorgenommen habe“ (Fuchs-Heinritz 2000: 40).

Wenngleich jedes Gesellschaftsmitglied eine Vorstellung hinsichtlich seines künftigen Lebenslaufs und seiner zentralen Lebensziele hat, sind diese nach Kohli (1981: 511) nicht permanent Bezugspunkt differenzierter Planungen. Vielmehr verlässt sich das Individuum auch darauf, dass die Ziele im Zuge der alltäglich anstehenden Aufgaben erreicht werden. Die Möglichkeiten zu langfristiger biografischer Planung sind jedoch gesellschaftlich ungleich verteilt. Nicht zuletzt die oben erwähnte Destandardisierung von Arbeitsverhältnissen zwingt insbesondere Angehörige unterprivilegierter sozialer Milieus dazu, „weniger auf eine planmäßige Lebensführung als auf die flexible Nutzung von Gelegenheiten“ (Vester 2006: 13) zu setzen. Zugleich

werden bildungsbenachteiligten Jugendlichen aus unteren sozialen Milieus häufig Defizite in der Zukunftsplanung zugeschrieben (vgl. Michels 2013: 43).

Die Biografisierung Jugendlicher vollzieht sich in einer Spannung zwischen „Lebenslauf als vorgeordneter (heteronormer) Realität und Biographie als subjektiver Konstruktion“ (Kohli 2017: 518). Walther und Stauber (2007: 29) verweisen in diesem Zusammenhang auf die „Vermittlung zwischen institutionellen Vorgaben und Anforderungen des Normallebenslaufs einerseits und subjektiv erfahrener Wirklichkeit andererseits“. Biografisches Handeln ist demzufolge immer auch „subjektives Normalisierungshandeln, indem eigene Entscheidungen, auch wenn sie vom Normallebenslauf abweichen, anhand normalbiograpischer Deutungs- und Anspruchsmuster […] rationalisiert und legitimiert werden“ (ebd.). Empirisch zeigt sich, dass sich Jugendliche in ihrer Lebensplanung ungeachtet der Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen an normalbiografischen Vorstellungen orientieren (vgl. Berg 2017; Handelmann 2020; Siegert 2019).

Zugleich wird das biografische Handeln gegenwärtig durch die idealtypische Subjektivierungsweise des unternehmerischen Selbst geprägt (Bröckling 2007; Eulenbach 2016). Die gesellschaftlich dominante Prämisse der Selbstoptimierung mit dem Ziel, das Beste aus sich und seinem Leben zu machen, mündet in eine „*subjektivierende Norm eines situativen sich optimierenden Selbst*“ (Ecarius et al. 2017: 33, Hervorh. i. Orig.). Damit verbunden ist eine spezifische Lebenshaltung in Gestalt einer stetigen „Auseinandersetzung darüber, wer man ist, was man möchte und verbessern könnte, wie sich das Leben optimieren und besser planen ließe“ (a.a.O.: 23). Die Biografisierung bildungsbenachteiligter Jugendlicher ist im Kontext der Optimierungsnorm und dem Trend zu höheren Schulabschlüssen durch den Umgang mit Widersprüchen gekennzeichnet. In der Schule besteht nach Walther und Stauber (2007: 32) eine Diskrepanz zwischen der Aufforderung zur guten Planung von Bildungskarrieren und der Erfahrung von nur bedingter Planbarkeit. Im Bereich Ausbildung und Arbeit geht die Aufforderung nach Motivation und Flexibilität mit der Erfahrung einher, dass viele berufliche Ziele unerreichbar sind. Der Aufruf zu biografischer Optimierung trifft demzufolge im institutionellen Kontext der Berufsvorbereitung auf die Notwendigkeit, berufliche Aspirationen nach unten zu korrigieren. Zugleich plädieren Konzepte der Berufsvorbereitung für die „Förderung einer aktiven und optimistischen Haltung“ (Schropp 2018: 76).

8.3 Hervorbringen eines biografisierenden Selbst

Anknüpfend an die einleitend beschriebene Thematisierung des stellvertretenden Zukunftsentwurfs der Suche nach einer Berufsausbildung wird die Zukunftsplanung im Unterricht der Berufsvorbereitung regelmäßig zu einem expliziten Gegenstand. Dies geschieht in unterschiedlichen unterrichtlichen Kontexten, in denen die Jugendlichen dazu aufgefordert werden, die Vorstellungen hinsichtlich ihres künftigen Lebenslaufs und ihrer zentralen Lebensziele zu thematisieren und zu versprachlichen (vgl. Kohli 1981: 511). Beispielhafte Situationen, die wir beobachtet haben, sind ein Aufsatz zum Thema „Mein Leben in zehn Jahren" an der beruflichen Schule oder eine Übung beim Bildungsträger, bei der auf Basis der Methode des Zeitstrahls über das künftige Leben gesprochen werden soll. Wir gehen nun exemplarisch auf Unterrichtsformate ein, im Zuge derer die Jugendlichen die Aufgabe erhalten, Ziele zu formulieren und zu verschriftlichen, die sie mit ihrer Teilnahme an der Berufsvorbereitung verbinden. In Konzepten der Berufsvorbereitung dient das pädagogisch arrangierte Formulieren von Zielen der „Förderung einer hoffungsvollen Zielorientierung" (Schropp 2018: 44), die einen positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeit und das Bewältigungshandeln von Jugendlichen haben soll (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Verschriftlichungsform der Ziele haben wir zwei unterschiedliche Varianten im Feld beobachtet: In einer Berufsvorbereitungsklasse sollten die Ziele in einem handschriftlich geschriebenen „Brief an mich selbst" festgehalten werden, welcher zunächst eingesammelt und – wie im weiteren Kapitelverlauf beschrieben – am Ende des Schuljahres zurückgegeben wurde. In der anderen Klasse wurden die Ziele in anonymisierten Schreiben festgehalten, die am Computer in einer großen Schriftgröße abgetippt, auf weißem DIN-A4-Briefpapier mit dem Briefkopf der Schule ausgedruckt und an einer Seilkonstruktion im Flur vor dem Klassenraum unterhalb der Decke installiert wurden. Ergänzend zu den Zielformulierungen sollten die Jugendlichen dieser Klasse auf ihrem Schreiben auch angeben, was sie an ihrem Verhalten verändern bzw. verbessern müssen, um ihre Ziele zu erreichen. Wir zitieren in Tabelle 7 exemplarisch ausgewählte Briefe, die uns von den Jugendlichen nach Beendigung des Schuljahres zur Verfügung gestellt wurden, sowie Schreiben, die wir auf dem Flur der beruflichen Schule fotografiert haben.

Das Formulieren und Verschriftlichen von Zielen zu Anfang eines Bildungsarrangements ist ein in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen verbreitetes didaktisches Format. Im Zuge unserer Recherchen zur Methode des „Briefs an mich selbst" sind wir bspw. auf den Schuljahresstart an allgemeinbildenden Schulen, den Beginn des Praxissemesters im Lehramtsstudium sowie die Eröffnung von Seminaren in der Erwachsenenbildung gestoßen. Die zum Teil für diese Methode verwendete Bezeichnung „Erwartungsbrief"

verdeutlicht, dass sich die Schreibenden im Zuge des Verschriftlichens ihre Erwartungen an das jeweilige Bildungsarrangement bewusst machen sollen. Im Kontext der Anfangssituation berufsvorbereitender Bildungsgänge kommt dem Formulieren von Zielen eine spezifische Bedeutung zu.

Tabelle 7: Zielformulierungen von Jugendlichen

Brief an mich selbst	Was ich mir vorgenommen habe
Brief 1 Alles klar BEN Digga, dieses Schuljahr musst du ne Ausbildung kriegen Alter. Sonst dreh ich durch Digga. Alles oder nix.	Schreiben 1 Ich möchte mein Zeugnis verbessern und mein MSA Abschluss hier machen und einen Ausbildungsplatz bekommen.
Brief 2 Hallo Milan wenn du diesen Brief liest, ist ein Jahr BV vorbei Ich hoffe, dass du es geschafft hast Weil du dir vor 1 Jahr vorgenommen hast, einen Ausbildungsplatz zu bekommen eine mazedonische Freundin und viel und eigenes Geld zu kriegen, na ja vielleicht auch einen 3er Es würde mich freuen, wenn du es schaffst, den 3er aufzunehmen. Gruß Milan C.	Schreiben 2 Ich möchte ein gutes Zeugnis und gute Noten und einen guten Ausbildungsplatz. Ich muss noch mehr lernen.
Brief 3 Was geht Mista HAZE Ja Mann nicht mehr auf dieser trashen Schule Ich hoffe, dass ich nicht Knast mit Tony bin Ich hatte mir vorgenommen nicht in Knast zu kommen Das war zu krank auf Todes HAZE. Mista Haze	Schreiben 3 - Immer pünktlich zu sein - Mein MSA Abschluss zu schaffen - sehr gute Noten zu haben - ein gutes Sozialverhalten zu haben.

Wir interpretieren die oben zitierten Artefakte der Jugendlichen als spezifische Varianten unterrichtlich hervorgebrachter autobiografischer Texte. Durch den von Lehrkräften erteilten Arbeitsauftrag zur Verschriftlichung der individuellen Ziele werden die Jugendlichen als biografisch planende Subjekte adressiert und dazu aufgefordert, die Teilnahme an der Berufsvorbereitung in einen biografischen Sinnzusammenhang zu stellen. Das didaktische Format veranlasst die Jugendlichen dazu, die Teilnahme am Bildungsgang im

Kontext ihrer individuellen Lebensplanung zu betrachten. Beim Blick auf die Artefakte wird deutlich, dass die Schreibenden in beiden Textvarianten einen Zukunftsbezug herstellen und Ziele formulieren, die zum Teil den institutionellen Zielen des Bildungsgangs entsprechen. Hierbei handelt es sich um das Erreichen eines Schulabschlusses (Brief 1, Schreiben 1, 2 u. 3) sowie um das Finden eines Ausbildungsplatzes (Brief 1 u. 2, Schreiben 1 u. 2). Ungeachtet dieser inhaltlichen Gemeinsamkeiten werden zugleich auch deutliche Unterschiede zwischen den beiden Arten autobiografischer Texte sichtbar.

Die Methode des „Brief an mich selbst“ bringt Texte hervor, welche die Gestalt eines persönlichen Briefs haben und somit ein „Selbstzeugnis über die Subjektivität“ (Glaser/Schmid 2006: 374) der schreibenden Person zum Ausdruck bringen. Da die Briefe nicht wie allgemein üblich an eine andere Person geschickt werden, sondern an sich selbst adressiert sind, weisen die Texte zugleich auch Merkmale eines Tagebuchs auf. Diese Form autobiografischer Schreibpraxis, die in der Regel nicht für andere Lesende gedacht ist, dient der Auseinandersetzung mit einem „virtuellen Selbst“ (Bernfeld 1931, zit. n. Glaser/Schmid 2006: 374). Die Artefakte zeichnen sich durch einen sehr individuellen und zugleich persönlichen Charakter aus. Diesen Eindruck vermitteln die von den Jugendlichen gewählten Anreden mit den Vornahmen („Ben“ bzw. „Milan“) bzw. die im dritten Brief alternativ verwendete jugendsprachliche Anrede „Mista HAZE“. Der Sprachstil weist Parallelen zur mündlichen Sprachpraxis der Jugendlichen auf, der uns durch die Aufenthalte im Feld vertraut ist (vgl. Kapitel 10.4) und umgangs- sowie jugendsprachliche Begriffe nutzt (z.B. „Digga“, „Alter“, „trashen“).

In inhaltlicher Hinsicht ist bemerkenswert, dass die Ziele des Schulabschlusses und der Ausbildung mit biografischen Bedeutungen versehen werden. Im ersten Brief wird durch die Formulierung „musst du ne Ausbildung kriegen“ der subjektiv empfundene Druck deutlich, der den Zukunftsplan einer Berufsausbildung als Norm erscheinen lässt. Im zweiten Brief wird betont, dass das Finden eines Ausbildungsplatzes als eine Herausforderung wahrgenommen wird, die es zu „schaffen“ gilt und die entsprechend an Leistung gebunden scheint. Beim Blick auf die in den Briefen angesprochenen biografischen Themen fällt auf, dass auch Lebensbereiche jenseits von Schule und Ausbildung angesprochen werden: Partnerschaft („Freundin“), Konsum („Geld“, „3er“ – wir vermuten, dass die Abkürzung für die bei Jugendlichen beliebte 3er-BMW-Serie steht) und Delinquenz („Knast“). Während der erste Brief ausschließlich die Themen Schule und Ausbildung fokussiert, klammert der dritte Brief diese Bereiche vollständig aus und setzt einen alternativen Schwerpunkt. Das didaktische Format des „Briefs an mich selbst“ eröffnet somit vielfältige Optionen des autobiografischen Schreibens, welche die Jugendlichen unterschiedlich nutzen und sich dabei zugleich an normalbiografischen Erwartungen orientieren: Schlussabschluss, Ausbildungsplatz, heterosexuelle Paarbeziehung, hohes Einkommen, attraktives Auto, nicht

straffällig werden. Am letzten Schultag, unmittelbar vor der Zeugnisausgabe, erhielten die Jugendlichen ihre in Briefumschlägen aufbewahrten Briefe zurück:

> Der Lehrer erinnert die Schüler daran, dass sie ganz am Beginn des Schuljahres einen Brief an sich selbst formulieren sollten. Diese Briefe sollen die Schüler nun zurückerhalten, um zu sehen, was sie damals aufgeschrieben haben. Der Lehrer nimmt einen Karton, in dem sich Briefumschläge befinden, die an die Schüler adressiert sind. Er geht mit den Briefen durch die Klasse und überreicht den Schülern ihre Briefe. Diese beginnen sogleich damit, die Briefumschläge zu öffnen, sind dabei jedoch vorsichtig und achten darauf, dass ihre Sitznachbarn nicht mitlesen können. Nach einem Moment der Stille, in dem die Schüler ihre Briefe lesen, wird es lebhafter in der Klasse. Einige Schüler lachen über das, was sie am Schuljahresbeginn geschrieben haben, andere zeigen die Briefe ihren Sitznachbarn: „Guck mal, was ich geschrieben habe!“ Einige Schüler tauschen ihre Briefe aus und lachen, einzelne zerreißen oder zerknüllen ihre Briefe. (Beobachtungsprotokoll)

Im Zuge der Ankündigung der Rückgabe der Briefe erinnert der Lehrer die Jugendlichen an den Beginn des berufsvorbereitenden Bildungsgangs. Die Jugendlichen werden damit zum Rückblick auf das vergangene Schuljahr angeregt. Die Rückgabe der Briefe wird durch ein unterrichtliches Arrangement gerahmt, im Zuge dessen die Möglichkeit einer subjektiven Bilanzierung der Teilnahme der Berufsvorbereitung eingeräumt wird, bevor die Jugendlichen das formale und im Vergleich nüchterne Ergebnis in Gestalt des Zeugnisses erhalten (vgl. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011: 137f.). Durch das Lesen ihrer vom Lehrer ausgehändigten Briefe können die Jugendlichen selbst prüfen, inwieweit sich ihre Erwartungen im Verlauf der Berufsvorbereitung erfüllt bzw. ob sie ihre selbst gesteckten Ziele erreicht haben. Das Arrangement überlässt den Schülern die Entscheidung, was sie mit ihren Briefen tun. Interessant ist, dass die Jugendlichen das anfänglich individuelle Lesen ihrer Briefe, die sie zunächst noch vor ihren Sitznachbarn verbergen, allmählich zum Gegenstand ihrer Peerinteraktionen machen. Die Reaktionen auf die Briefe erscheinen durchaus unterschiedlich: Während sich einige Jugendliche zum Teil sichtlich über ihre Verschriftlichungen amüsieren, vernichten andere ihre Briefe und entsorgen sie.

Die in der zweiten Berufsvorbereitungsklasse hervorgebrachten Artefakte stellen ein anderes Genre autobiografischer Texte dar und unterscheiden sich deutlich vom Format „Brief an mich selbst“. In formaler Hinsicht erinnern sie aufgrund des Briefkopfs der Schule an einen standardisierten Normbrief. Dies dokumentiert auch die nüchterne Standardsprache, die auf umgangs- und jugendsprachliche Stilmittel verzichtet. Besonders unpersönlich erscheint das dritte Beispiel, das nicht in der für autobiografische Texte kennzeichnenden Ich-Perspektive geschrieben ist und die mit Spiegelstrichen versehenen Ziele lediglich stichpunktartig auflistet. Inhaltich werden in den

Schreiben ausschließlich Bezüge zu den Lebensbereichen Schule und Ausbildung hergestellt und zum Teil identische Formulierungen genutzt: „gute Noten“, „Zeugnis“, „Abschluss“, „Ausbildungsplatz“. Die Schreibenden entwerfen ihre individuelle Zukunft in der idealtypischen Subjektivierungsform eines Musterschülers, der zielstrebig ist, gute Leistungen erbringt, einen Abschluss erreicht und das institutionelle Ziel der Ausbildung verfolgt. Im dritten Schreiben wird zudem auf eine Optimierung des Verhaltens verwiesen und dabei auf die am Beginn des Kapitels von der Lehrkraft angesprochene Pünktlichkeitsnorm rekurriert. Die Schreiben der Jugendlichen spiegeln eine umfassende Synchronisierung der individuellen Zielvorstellungen mit den institutionellen Zielvorgaben wider. Die Texte lassen sich im Lichte von Foucaults Analysen zur Bedeutung von Geständnissen (Foucault 1983: 61f.) als eine Gattung des autobiografischen Schreibens interpretieren, die Sabine Reh als Bekenntnis beschreibt. Dessen konstitutives Merkmal ist die „Aufrichtigkeitsoptik in der radikalen Selbstthematisierung, in der Figuration des Individuellen aus der Perspektive einer normsetzenden und normverbürgenden Autorität“ (Reh 2004: 178). In dieser Lesart legen die Jugendlichen mittels der im Flur für alle sichtbar ausgehängten Schreiben ein öffentliches Bekenntnis zu den institutionellen Zielen der Berufsvorbereitung ab. Zugleich kommt der Ausstellung der Schreiben ein selbstdisziplinierender Charakter zu: Die Selbstäußerungen der Jugendlichen erinnern diese bei ihrem alltäglichen Passieren an ihre selbstdefinierten Ziele. Die über den Köpfen positionierten Selbstäußerungen erscheinen als ein materialisiertes Über-Ich, das regelmäßig und stetig zur Erfüllung der zur Zielerreichung notwendigen Verhaltensnormen aufruft. Ungeachtet der unterschiedlichen autobiografischen Textvarianten werden die Jugendlichen in der Anfangsphase des Bildungsgangs dazu aufgefordert, die unterschiedlich begründetet Teilnahme an der Berufsvorbereitung mit individuellen Zielen zu versehen und zum Bestandteil ihrer Lebensplanung zu machen.

8.4 Normalisieren und Korrigieren der beruflichen Zukunftspläne

Der institutionelle Zukunftsentwurf des Suchens nach einer Ausbildung kommt im Unterricht an der beruflichen Schule und beim sozialpädagogischen Bildungsträger sehr häufig zum Ausdruck. Dies gilt selbst für Unterrichtseinheiten, in denen es nicht explizit um Fragen der beruflichen Orientierung und der Berufswahl geht. Exemplarisch verdeutlicht dies eine von uns beobachtete Situation im Englischunterricht an der beruflichen Schule. Als die Lehrkraft einen Schüler bei der Suche nach der deutschen Übersetzung des Wortes „apprenticeship“ unterstützt, erläutert sie: „Ein apprenticeship ist

das, was ihr alle anstrebt." Das institutionelle Ziel der Berufsausbildung wird gleichsam nebenbei und selbstverständlich zum Kollektivziel der gesamten Klasse erklärt. Wir richten unseren Blick nun auf Unterrichtsarrangements in beiden institutionellen Varianten der Berufsvorbereitung, im Zuge derer die Berufsvorstellungen der Jugendlichen primärer Unterrichtsgegenstand sind. In diesen Kontexten erfolgt eine Konkretisierung des sonst eher allgemein formulierten „Hauptziels" des Findens einer Berufsausbildung. Das zunächst zitierte Transkript gibt exemplarisch den Ausschnitt einer Unterrichtseinheit der beruflichen Schule wieder, in deren Vollzug der unterrichtende Lehrer und eine Sozialpädagogin mit den Jugendlichen über deren Berufswünsche sprechen. Die Jugendlichen wurden zu Beginn der Unterrichtseinheit zunächst dazu aufgefordert „ganz ehrlich" ihre aktuellen Berufswünsche zu nennen. Nachdem bereits einige Schüler im Verlauf des Unterrichtsgesprächs ihre jeweiligen Wünsche geäußert haben, unterbrechen die beiden pädagogischen Fachkräfte den Gesprächsverlauf und beziehen Stellung zu den bislang genannten Berufen:

> *Lehrer:* Immobilienkaufmann, Richter oder sonst was, das macht überhaupt keinen Sinn! Wenn Ihr Abitur habt, klar dann können wir darüber sprechen, aber vorher doch nicht.
>
> *Sozialpädagogin*: Ja genau. Es kam jetzt schon ein paar Mal Kfz-Mechatroniker. Das ist mittlerweile eine Ausbildung, wo man mindestens einen sehr guten Hauptschulabschluss, wenn nicht sogar Realschulabschluss haben muss, um in der Berufsschule von der Theorie her mitzukommen. Oder/ Das sind jetzt einfach nur Beispiele, Tischler habe ich vorher gehört. Das ist auch ein Beruf, bei dem man in der Regel mindestens Realschulabschluss haben muss. Man kann/ Die meisten sind in der Praxis gut, das ist gar keine Frage. Aber einfach diese Berufsschule, diese Theorie, das Lernen, das ist sonst viel zu schwierig.
>
> *Schüler 1*: Und für Immobilienmakler?
>
> *Sozialpädagogin*: Darüber reden wir erst gar nicht!
>
> *Schüler 2*: Ich hab zwei Fragen?
>
> *Lehrer*: Ja.
>
> *Schüler 2*: Also Sie meinten doch eben, man braucht einen guten Hauptschulabschluss oder Real zum Kfz-Mechatroniker. Aber mein Cousin hat nen schlechten Abschluss. Und er ist trotzdem im Reifenhandel drin. Hier war auch ein Schüler mit nem schlechten Hauptschulabschluss. Der ist auch in einem Reifenhandel drin.
>
> *Sozialpädagogin*: Ja, Reifenhandel ist meistens nicht Kfz-Mechatroniker, frag nochmal nach! Das ist meistens der Ausbildungsberuf Vulkaniseur. Das ist ein zweijähriger Ausbildungsberuf, wo dann natürlich die Theorie wieder ein bisschen weniger ist. Da musst du nochmal genau fragen, welche Ausbildung. (Transkript)

Im Gesprächsverlauf zeigt sich ein grundlegendes Strukturproblem, zu dem es regelmäßig im Kontext von unterrichtlichen Interaktionen zu den Berufswünschen der Jugendlichen kommt: Von den Schülern genannte Ausbildungsberufe mit hohen qualifikatorischen Zugangshürden (vgl. Baethge 2010) wie der des Immobilienkaufmanns sowie akademische Berufe wie der des Richters werden ungeachtet der Aufforderung zum „ehrlichen" Sprechen über die Berufsvorstellungen unterrichtsöffentlich als illegitime Berufe markiert. Mit dem Verweis auf den für den jeweiligen Ausbildungsweg notwendigen, den Jugendlichen fehlenden Schulabschluss (Abitur) wird ein weiteres Sprechen über diese Berufsvorstellungen unterbunden. Gleiches gilt in Bezug auf die Tätigkeit als Immobilienmakler, die rein formal keine berufliche Qualifizierung voraussetzt. Selbst Berufe, die nach Einschätzung der Sozialpädagogin mit einem sehr guten Hauptschulabschluss bzw. guten mittleren Schulabschluss erreichbar wären – Kfz-Mechatroniker, Schreiner – werden mit dem Hinweis auf die schulischen Anforderungen im theoretischen Teil der Ausbildung infrage gestellt. Den Jugendlichen wird mehr oder weniger pauschal ein Scheitern in der Berufsschule prognostiziert. Dementsprechend wird dem als zu anspruchsvoll erachteten Beruf Kfz-Mechatroniker*in die verkürzte und theoriereduzierte Ausbildung als Vulkaniseur*in als Alternative im gleichen Berufsfeld gegenübergestellt.

Die unterrichtsöffentlich vollzogene Disqualifizierung der jugendlichen Berufsvorstellungen lässt sich als institutionelle Aufforderung zum „cooling out" (Goffman 1952) bzw. zur sogenannten ‚Aspirationsabkühlung' interpretieren. Den Jugendlichen wird nahegelegt, ihre beruflichen Wünsche im Lichte ihrer schulischen Qualifikationen ‚abzukühlen' und ‚nach unten' zu korrigieren. Die unterrichtliche Aufforderung zur Revidierung beruflicher Vorstellungen, die wir in beiden institutionellen Varianten der Berufsvorbereitung beobachtet haben, bezieht sich keineswegs nur auf von pädagogischen Fachkräften als überambitioniert erachtete Ziele. Dies lässt sich exemplarisch am Ausschnitt eines beim sozialpädagogischen Bildungsträger beobachteten Unterrichtsgesprächs verdeutlichen, in dessen Verlauf ein Dozent mit den Jugendlichen über die Option einer un- bzw. angelernten Erwerbstätigkeit diskutiert:

> Der Dozent erwähnt, dass die Mitarbeitenden bei [Name eines Automobilherstellers] natürlich viel Geld haben, aber die Arbeit jeden Tag dieselbe sei. Ein Jugendlicher meint daraufhin, dass das körperlich und geistig krank mache und dass aus diesem Grund ein Großteil der dort Arbeitenden auch Alkoholiker seien. Der Dozent fragt: „Wissen Sie was das für ein stumpfer Job ist?" Der Job bei [Name eines Automobilherstellers] ohne Ausbildung sei vielleicht eine gute Übergangslösung, biete sich allerdings nicht im Geringsten als fester Beruf an. Im weiteren Verlauf werden nun ähnliche Tätigkeiten mit Übergangscharakter diskutiert, z.B. Nachtwächter, Security oder Geldtransportfahrer. Die Jugendlichen scheinen mit diesen Jobangeboten zu sympathisieren und äußern sich wohlwollend gegenüber Arbeitszeiten und Verdienstmög-

lichkeiten. Der Dozent weist demgegenüber auf den geringen Verdienst, versicherungstechnische Aspekte und die hohen Steuerabgaben hin. Er wiederholt noch einmal seine Auffassung, nach der ein Studium nicht notwendig sei, um später einmal gut zu verdienen, eine Ausbildung aber unumgänglich. (Beobachtungsprotokoll)

In der Unterrichtsinteraktion zeigt sich, dass eine un- bzw. angelernte Beschäftigung per se als illegitimer Zukunftsentwurf markiert wird. Angesichts der Monotonie, die einer Anlerntätigkeit in der Automobilproduktion zugeschrieben wird, teilt ein Jugendlicher die negative Einschätzung des Dozenten, der prinzipiell von einer unqualifizierten Erwerbstätigkeit ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung als Zukunftsentwurf abrät und sich damit im weiter oben erwähnten Argumentationsmuster der Berufsbildungspolitik bewegt, die einzig qualifizierte Facharbeit auf Basis einer vollqualifizierenden Ausbildung als individuell und gesellschaftlich legitim erachtet. Eine akademische Ausbildung in Gestalt eines Hochschulstudiums wird demgegenüber nicht als notwendig erachtet und – so unsere Interpretation – für die Jugendlichen im Bildungsgang möglicherweise ohnehin nicht als erreichbar eingeschätzt.

Wenngleich die Positionen zu legitimen beruflichen Wegen bei den beobachteten Lehr- und Fachkräften in den Institutionen keineswegs einheitlich sind und wir auch Situationen beobachtet haben, in denen auf vermeintlich über- bzw. unterambitionierte Berufswünsche nicht prinzipiell ablehnend reagiert wurde, so kann für die unterrichtliche Logik der Berufsvorbereitung insgesamt dennoch eine institutionenübergreifende Tendenz nachgezeichnet werden: Die Jugendlichen werden unterrichtlich zur Orientierung ihrer Zukunftsplanung an einem (beruflichen) Normallebenslauf aufgerufen, dessen Kern im Absolvieren einer vollqualifizierenden Berufsausbildung in institutionell als erreichbar eingeschätzten Berufen mit eher niedrigen qualifikatorischen Zugangshürden besteht. Während von einer für die Jugendlichen prinzipiell erreichbaren un- bzw. angelernten Tätigkeit abgeraten wird, erscheint die Option einer schulischen Weiterqualifizierung als ein kaum realisierbarer Ausnahmefall. Dies ist bemerkenswert, da uns Fachkräfte mit Stolz von sehr erfolgreichen ehemaligen Teilnehmenden berichtet haben. An der beruflichen Schule wurde bspw. der Weg eines Ehemaligen nachgezeichnet, der sein Fachabitur erworben hat und inzwischen Maschinenbau an einer Fachhochschule studiert.

8.5 Initiieren und Prüfen der zukunftsplanenden Aktivitäten

Der berufsvorbereitende Unterricht initiiert in diversen Situationen konkrete Aktivitäten der beruflichen Zukunftsplanung. Der institutionelle Zukunftsentwurf des Suchens nach einem Ausbildungsplatz konkretisiert sich in unterrichtlichen Praktiken, im Zuge derer die Jugendlichen zur Durchführung der unterschiedlichen Schritte im Zuge der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz aufgefordert und dabei begleitet und unterstützt werden. Entsprechende Unterrichtseinheiten beziehen sich vor allem auf das Recherchieren von gewünschten und institutionell als passend erachteten Praktikums- und Ausbildungsplatzangeboten, bspw. auf einschlägigen Seiten im Internet, sowie auf das Erstellen der schriftlichen Bewerbungsunterlagen, insbesondere das Anschreiben und den tabellarischen Lebenslauf. Im Rahmen dieser Settings werden die Jugendlichen dazu aufgerufen, sich stetig, aktiv, gezielt und gekonnt um Praktikums- und Ausbildungsplätze zu bewerben. Hierzu werden auch unterrichtliche Formate außerhalb der Bildungsinstitutionen durchgeführt, bspw. der Besuch von Veranstaltungen, bei denen Kontaktmöglichkeiten zu potenziellen Ausbildungsbetrieben bestehen. Ein solches Format, das wir im Kontext der sozialpädagogischen Berufsvorbereitung beobachtet haben, ist der Besuch von Ausbildungsmessen. Folgende Szene beschreibt die Vorbereitung auf den Besuch einer entsprechenden Veranstaltung für Berufe in der Logistik:

> Als sich die Dozentin für das Warten am vorderen Teil des Bahnsteigs entschieden hat, ruft sie die Teilnehmenden zusammen, da sie entschieden hat, bereits hier das Aufgabenblatt für den Messebesuch auszuteilen. Sie teilt dies den Jugendlichen mit und begründet dies damit, dass es auf der Messe sehr voll werden wird. Sie gibt jeder bzw. jedem Jugendlichen ein Arbeitsblatt mit der Überschrift „Aufgabe Job- und Karrierebörse“, sagt kurz etwas dazu und liest dann die Aufgabenstellung laut vor. Das Arbeitsblatt beinhaltet folgenden Auftrag: „Sammeln Sie folgende Informationen: Welche Firmen bieten Ausbildungsplätze in einem von Ihnen gewünschten Bereich? Welcher Schulabschluss ist Mindestvoraussetzung? Ist ein Praktikum möglich?“ Dann folgt eine Tabelle, in welche die entsprechenden Angaben einzutragen sind. Während die Dozentin die Frage „Welche Firmen bieten Ausbildungsplätze in einem von Ihnen gewünschten Bereich an?“ vorliest, antworten einzelne Teilnehmende: „Gar keine!“. Einige Jugendliche äußern nun, dass sie keine Berufe in der Logistik anstreben. Die Dozentin fragt dann die gesamte Gruppe: „Wer interessiert sich für einen Beruf in der Lagerlogistik?“ Niemand meldet sich. Die Dozentin spricht daraufhin die Teilnehmerin an, die sich als Erstes beklagt hat, und fragt sie, welchen Beruf sie denn lernen möchte. Die Teilnehmerin antwortet: „Grafikdesignerin“. Die Dozentin fragt daraufhin die Teilnehmerin, weshalb diese denn dann überhaupt zur Messe mitkommt. Diese antwortet: „Na ja, weil ich muss.“ Auch weitere Teilnehmende äußern alternative Berufswünsche. Von den jungen Frauen wird insbesondere der Berufswunsch „Kauffrau

> im Einzelhandel“ genannt. Eine Teilnehmerin möchte Fachfrau für Bürokommunikation werden. Die Dozentin erklärt, dass ja manche Betriebe auf der Messe auch verschiedene Berufsbereiche anbieten, und äußert zudem, dass es ja auch mal schön sei, rauszukommen und nicht den ganzen Tag in der Einrichtung zu sein. Kurz darauf kommt die S-Bahn, in die alle einsteigen. (Beobachtungsprotokoll)

In der Szene wird deutlich, dass der Besuch der „Job- und Karrierebörse“ pädagogisch gerahmt und durch die auf dem Arbeitsblatt verschriftlichen Arbeitsaufträge didaktisch strukturiert wird. Die Teilnahme an der Messe soll offensichtlich möglichst effektiv ablaufen, vermutlich auch, um nicht den Charakter eines Ausflugs zu vermitteln, auf den die Dozentin selbst am Ende der Szene verweist. Die Jugendlichen sind entsprechend dazu aufgefordert, den Aufenthalt auf der Messe zur Durchführung einer systematischen Recherche zu potenziellen Praktikums- und Ausbildungsplätzen in von ihnen gewünschten Berufen zu nutzen. Der Arbeitsauftrag, der den Jugendlichen aus Unterrichtseinheiten beim Bildungsträger bekannt ist, rekurriert auf ein schulisches Format und gibt den Jugendlichen sowohl die zu tätigen Arbeitsschritte als auch die Art der Dokumentation des Arbeitsergebnisses vor. Der Verlauf des Messebesuchs – dies zeigten auch die weiteren Beobachtungen – wird demnach durch das Be- und Abarbeiten des Arbeitsauftrags organisiert. Die weiteren Unterrichtsbeobachtungen nach dem Messebesuch zeigten, dass die auf dem Arbeitsblatt zusammengetragenen Rechercheergebnisse der Erstellung von Bewerbungen im Unterricht dienten. Intendiert ist vor diesem Hintergrund, dass der Messebesuch zu möglichst vielen Bewerbungen führt. Insofern hat die Veranstaltung eine spezifische Funktion im Rahmen eines didaktischen Programms, das die Jugendlichen zu umfangreichen Bewerbungsaktivitäten anregen möchte.

In der Szene kommt zugleich auch das bereits im letzten Abschnitt beschriebene Problem der institutionell regulierten Berufswahl zum Ausdruck. Wenngleich die Jugendlichen im Zuge des Messebesuchs Ausbildungsplätze in ihren Wunschberufen recherchieren sollen, ist durch die Auswahl einer Messe der Logistikbranche das Spektrum an möglichen Ausbildungsberufen begrenzt. Möglicherweise gründet die Auswahl der Logistikmesse in der Annahme, dass in diesem Segment besonders günstige Ausbildungschancen auch für Jugendliche mit niedrigen schulischen Qualifikationen bestehen. Die von den Teilnehmenden genannten Wunschberufe verweisen auf die oben beschriebene Diskrepanz zwischen den beruflichen Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen und den stellvertretenden Zukunftsentwürfen der Institution, die sich im Unterricht materialisiert.

Die unterrichtlich angeregten und initiierten Bewerbungsaktivitäten werden im Verlauf des Bildungsgangs immer wieder zum Gegenstand von Interaktionen zwischen Jugendlichen und Fachkräften. Dies geschieht sowohl in Einzelgesprächen als auch im Zuge unterrichtlicher Settings. Besonders häufig konnten wir derartige Unterrichtssituationen in der sozialpädagogischen

Berufsvorbereitung beobachten, wo die Vermittlung in Ausbildung im Vergleich zum Bildungsgang an der beruflichen Schule eine institutionell noch höhere Relevanz hat – im Wettbewerb um die von der Bundesagentur für Arbeit bzw. vom Jobcenter ausgeschriebenen Maßnahmen ist die Vermittlungsquote ein relevanter Erfolgsindikator. Exemplarisch stellen wir das Protokoll einer regelmäßig stattfindenden sogenannten „Befindlichkeitsrunde“ vor:

> Zu Unterrichtsbeginn eröffnet die Dozentin die „Befindlichkeitsrunde“, in der die Teilnehmenden von ihrer aktuellen Bewerbungssituation erzählen sollen: „Gibt es etwas Neues? Bewerbungen, Zusagen oder Sonstiges?“ Die Dozentin ruft Thomas auf und fragt ihn zunächst, wie es im Sport war. Dann erkundigt sie sich, wie es mit seinen Bewerbungen läuft. Thomas erzählt, dass er zwei, drei Bewerbungen am Laufen habe. Allerdings muss er die Bewerbungen nochmals online einreichen. Die Dozentin fragt ihn, ob er dies alleine schaffe oder ob er Hilfe dabei brauche, ein PDF-Dokument zu erstellen. Thomas bejaht dies. Die Dozentin kündigt an, dass sie die Bewerbung heute gemeinsam im Unterricht erstellen würden. Ein anderer Teilnehmer, der sich in EDV gut auskennt, solle Thomas helfen. Dann wird Melanie aufgerufen und gefragt, wie es bei ihr läuft. Sie erzählt, dass sie derzeit nur eine Bewerbung am Laufen habe. Es handelt sich um die Bewerbung um einen Praktikumsplatz in einer Kindertageseinrichtung. Sie zeigt sich verunsichert darüber, ob die Dozentin in Anbetracht des Berufsfeldes mit der Bewerbung einverstanden sein würde. Die Dozentin bringt ihre grundsätzliche Zustimmung zum Ausdruck: „Das ist okay, Sie sind ja noch in der Berufsfindungsphase.“ Dann ist Sven an der Reihe. Er berichtet, dass er eine überbetriebliche Ausbildung im kaufmännischen Bereich machen möchte und nun schon schon seit mehreren Monaten auf eine entsprechende Rückmeldung der Arbeitsagentur wartet. Dort versuche er schon seit längerem seine Sachbearbeiterin zu erreichen: „Dieses Jahr wird das wohl nichts mehr!“ Er erzählt, dass er sich inzwischen auch für andere Berufe bewirbt, „auch als Koch“. Die Dozentin wundert sich: „Das ist doch aber nicht gerade Ihr Traumjob?“ Sven sieht jedoch im Moment keine andere Möglichkeit und beklagt, dass keine Rückmeldung von der Arbeitsagentur kommt. Er teilt mit, dass er sich auch bei Zeitarbeitsfirmen bewerben möchte, was eine lebhafte Diskussion der Teilnehmenden zu den dortigen Löhnen und Arbeitsbedingungen auslöst. Die Dozentin kündigt an, dass sie mit Sven nochmals intensiv darüber sprechen möchte. Eine Teilnehmerin, die direkt neben Sven sitzt, warnt ihn eindringlich vor der Zeitarbeitsbranche: „Die wollen einen nur bescheißen. Die verarschen dich.“ Die Dozentin schaltet sich ein und bemerkt, dass man nicht alle Zeitarbeitsfirmen über einen Kamm scheren könne. Zeitarbeit könne auch ein Weg sein, um wieder einen Fuß in das Arbeitsleben zu bekommen. Außerdem fordert sie von der Gruppe, Sven in seiner jetzigen Situation zu unterstützen: „Wir müssen Sven jetzt aufbauen und dürfen ihn nicht noch mehr demotivieren!“ (Beobachtungsprotokoll)

Die von der Dozentin genutzte Bezeichnung „Befindlichkeitsrunde“ verweist darauf, dass das beschriebene Unterrichtsformat typische Merkmale eines

Rituals mit einem „repetetiven, symbolischen und performativen Charakter“ (Wulf 2004: 9) aufweist. Es findet regelmäßig im unterrichtlichen Alltag der Maßnahme statt und ist den Teilnehmenden daher im Hinblick auf den Ablauf und die Art der von ihnen erwarteten Beteiligung vertraut. Anders als der Begriff „Befindlichkeit“ suggeriert, geht es in der Unterrichtseinheit jedoch nicht primär um das subjektive Wohlbefinden der Jugendlichen – wenngleich Thomas zunächst von der Dozentin auf seinen Eindruck vom Sportunterricht angesprochen wird –, sondern um deren Bewerbungsaktivitäten. Hierauf verweisen die einleitenden Fragen der Dozentin ebenso wie die Wortbeiträge der teilnehmenden Jugendlichen, die aufgefordert sind, über Veränderungen in den laufenden Bewerbungsverfahren zu berichten. Da die Dozentin nur über Neuigkeiten – neue Bewerbungsaktivitäten bzw. Reaktionen auf Bewerbungen – informiert werden möchte, wird deutlich, dass sie über die bisherigen Bewerbungsprozesse der Teilnehmenden Bescheid weiß. Vor dem Hintergrund der kontinuierlich stattfindenden „Befindlichkeitsrunden“ kann sie die aktuellen Informationen der Teilnehmenden einordnen und spontan ihre Einschätzungen zu den genannten Veränderungen in den Bewerbungsaktivitäten rückmelden. In der Szene wird dies an der Reaktion der Dozentin auf die für sie offensichtlich überraschende Neuigkeit sichtbar, dass der Teilnehmer Sven sich inzwischen auch für Ausbildungsstellen als Koch bewirbt. Die Sozialpädagogin scheint sehr genau über die beruflichen Interessen des Jugendlichen Bescheid zu wissen und äußert sich daher über die für sie neuen Bewerbungsstrategien sichtlich irritiert.

Die Befindlichkeitsrunde vollzieht sich in Praktiken des Prüfens, im Zuge derer die jugendlichen Bewerbungsaktivitäten unterrichtsöffentlich sichtbar gemacht und dem normierenden Blick der Dozentin unterzogen werden (vgl. Foucault 1994: 238f.). Das Prüfergebnis wird ad hoc im Beisein aller Jugendlichen bekanntgegeben. Zwei Bereiche werden im Zuge des Prüfens fokussiert: Zuächst geht es um die Ebene der praktischen Durchführung der Bewerbungen. Hier steht die Frage im Zentrum, ob sich die Jugendlichen überhaupt bewerben und ob sie dies aus institutioneller Sicht in ausreichendem Maße tun. Hierauf deutet der rechtfertigend formulierte Hinweis von Melanie hin, dass sie aktuell „nur“ eine Bewerbung am Laufen habe. Offensichtlich ist der Teilnehmerin bewusst, dass dies im Lichte der institutionellen Bewertungslogik als nicht ausreichend betrachtet wird. Im Hinblick auf die Qualität der Bewerbungen geht es zudem um die Frage, ob die Teilnehmenden die jeweiligen Anforderungen alleine erfolgversprechend bewältigen können oder Unterstützungsbedarf haben. Dies zeigt das an Thomas adressierte Angebot, ihn bei der Erstellung des PDF-Dokuments zu unterstützen. Der Verlauf der Unterrichtseinheit zeigt, dass die Jugendlichen aufgefordert sind, unterrichtsöffentlich Rechenschaft über ihre Bewerbungsaktivitäten abzulegen und sich als aktiv, stetig und kompetent bewerbende Teilnehmende darzustellen.

Der zweite Bereich des unterrichtsöffentlichen Prüfens bezieht sich auf die Frage der Passung der von den Jugendlichen genannten Zukunftspläne mit den institutionell als legitim erachteten Zukunftsentwürfen. Dies wird in der von Melanie geäußerten Unsicherheit deutlich, ob die Dozentin mit der Bewerbung für ein Praktikum in einer Kindertagesstätte einverstanden sein würde. Tatsächlich nimmt die Dozentin eine diesbezügliche Einschätzung vor und erteilt ihre Zustimmung, da sich die Jugendliche aus ihrer Sicht noch in einer beruflichen Orientierungsphase befindet. In dieser speziellen biografischen Situation markiert die Sozialpädagogin den von der Teilnehmerin angedachten Plan als legitim. Ein weiteres Beispiel ist die Reaktion der Dozentin auf die Bewerbungen von Sven auf Ausbildungsstellen als Koch, die sie offensichtlich vor dem Hintergrund des ihr bekannten Berufsorientierungsprozesses des Jugendlichen als biografisch nicht stimmig qualifiziert. Die Frage der Passung zwischen individuellen Zukunftswünschen und institutionellen Zukunftsentwürfen wird auch im Zuge der Diskussion um die Option der Zeitarbeit verhandelt, welche die Dozentin als Übergangslösung zum Einstieg in als legitim erachtete Erwerbsarbeit für akzeptabel bewertet. Es wird deutlich, dass die Teilnehmenden im Verlauf der „Befindlichkeitsrunde" Rückmeldungen dazu erhalten, ob die von ihnen verfolgten und situativ geäußerten zukunftsplanenden Aktivitäten institutionell erwünscht bzw. unerwünscht sind. Angesichts der unterrichtsöffentlich praktizierten Rückmeldungen erwerben die Jugendlichen im Zuge der regelmäßigen Teilnahme am Format der „Befindlichkeitsrunde" ein Wissen zu den institutionellen Bewertungsmaßstäben für legitime und illegitime Bewerbungsaktivitäten.

Am Ende der protokollierten Unterrichtssituation wird neben der prüfenden zugleich auch eine motivierende Funktion der „Befindlichkeitsrunde" durch die Dozentin angesprochen. Im Aufruf an das kollektive „Wir" der Gruppe – „Wir müssen Sven jetzt aufbauen und dürfen ihn nicht noch mehr demotivieren!" – wird dem Setting eine die Teilnehmenden in emotionaler Hinsicht stützende Funktion im Kontext der aus erfolglosen Bewerbungen resultierenden Frustrationen zugeschrieben. In dieser Perspektive soll der regelmäßige Austausch über die Bewerbungsaktivitäten in der Gruppe die Motivation der Teilnehmenden aufrechterhalten, da diese durch Misserfolge bedroht wird. Hierauf deutet die resignative Äußerung von Sven hin, der vergeblich auf eine Rückmeldung der Arbeitsagentur zu seiner Bewerbung um einen außerbetrieblichen Ausbildungsplatz im kaufmännischen Bereich wartet. Im Lichte eines dynamischen Verständnisses von Motivation (vgl. Walther/Walter/Pohl 2007: 100) soll die „Befindlichkeitsrunde" negativen Motivationskarrieren entgegenwirken. Diese drohen insbesondere dann, wenn Jugendliche wiederholt die Erfahrung machen, dass sich berufliche Wünsche nicht realisieren lassen. Im weiteren Kapitelverlauf zeigen wir, dass der in der rekonstruierten Szene angesprochene Bereich der Motivation im

Kontext der institutionellen Bearbeitung der jugendlichen Zukunftsplanung häufiger und in spezifischer Weise adressiert wird.

8.6 Emotionalisieren und Psychologisieren der Zukunftsplanung

Der im vorausgegangenen Abschnitt erwähnte Begriff der „Befindlichkeitsrunde“ verweist auf den Aspekt des emotionalen Wohlbefindens (vgl. Ecarius et al. 2017: 171f.), der uns insbesondere beim sozialpädagogischen Bildungsträger im Kontext eines spezifischen Genres an unterrichtlichen Praktiken begegnet ist, die auf die Zukunftsplanung der Jugendlichen rekurrieren. Während unserer Beobachtungen wurde ein neues Angebot mit dem Titel „Glück“ eingeführt, das auch ein Unterrichtsfach an allgemeinbildenden Schulen darstellt (vgl. Ernst 2008; Mathes 2016). Beim Bildungsträger ging es im Wesentlichen um Berufsorientierung. Die Thematisierung von Glück im Kontext der Berufsvorbereitung verweist darauf, dass die einstige „Entgegensetzung von Glück und Arbeit […] heute ebenso aufgehoben [ist], wie die Verortung des Glücks im Privatleben“ (Duttweiler 2005: 171). Duttweiler beschreibt als Idealbild eines glücklichen Menschen das „Modell einer willensstarken, selbstbewussten, sozial integrierten OptimistIn […], die zielorientiert, lernfähig, kreativ und flexibel aus allem das Beste macht“ (Duttweiler 2005: 182). In Konzepten der Berufsvorbereitung wird die Förderung positiver Emotionen als Gestaltungsprinzip beschrieben. Demnach sollen den Teilnehmenden Strategien vermittelt werden, „wie sie sich eigenständig positive Emotionen hervorrufen können und diese achtsam wahrnehmen und zeitlich verlängern können“ (Schropp 2018: 50).

Die von uns beobachteten Settings, in denen die Emotionen und Motivationen der Teilnehmenden im Kontext der Zukunftsplanung adressiert werden, rekurrieren auf therapeutische Ansätze der Psychologie und akzentuieren somit die Biografisierung der Jugendlichen in einer spezifischen Weise. Wir verdeutlichen dies exemplarisch an einer Unterrichtssituation, die wir im Rahmen des für neue Teilnehmende vorgesehenen Einführungsprogramms beim Bildungsträger beobachtet haben. Das unterrichtliche Format, das in einem für Kreativangebote eingerichteten Raum stattfindet, hat den Charakter eines Workshops, der sich über den gesamten Maßnahmetag erstreckt. Das folgende Protokoll gibt die Ansprache der Dozentin wieder, in welcher der psychologische Ansatz der Unterrichtseinheit erläutert wird:

> Am Beispiel der „Guten Vorsätze an Silvester“ beschreibt die Dozentin, dass sich alte Routinen, z.B. beim Rauchen im Gehirn, festgesetzt haben. Das Gehirn arbeite in bekannten Bahnen. Stattdessen sollten sich die Jugendlichen fragen: „Wenn ich mein

> Leben selber in die Hand nehmen will, was mach ich dann?“ Anstelle von festen Regeln und Ordnungen solle lieber intuitiv gehandelt werden, denn das Erreichen eines Ausbildungsplatzes brauche ein neues Verhalten und eine neue Motivation. Um diesen Umstand zu verdeutlichen, malt die Dozentin ein Schaubild auf ein Flipchart. Sie unterteilt ein Rechteck in mehrere Kästchen und erläutert: Auf der linken Seite steht der Verstand, der nur einen kleinen Teil des Verhaltens ausmache. Wichtiger noch sei das Unterbewusstsein, das dann, wenn man es zu nutzen lerne, zu einer Intention führen könne, die dann wiederum zu einem neuen Verhalten wird. Als Beispiele nennt sie regelmäßigen Sport und gesunde Ernährung. Aus diesem Verhalten entstehe dann eine Handlung oder ein Ziel. Um den Begriff des Unterbewussten zu erläutern, erklärt die Dozentin, man müsse „das Bauchgefühl mit ins Boot holen“. Sie blättert den Flipchart-Block um und zum Vorschein kommt ein großes Bild eines Eisbergs. Sie erklärt, der Eisberg sei eine Metapher für das Unterbewusste. Wie beim Eisberg sei auch beim Verhalten nur ein kleiner Teil sichtbar. Einen großen Teil des Verhaltens, so die Dozentin, „bin ich mir selber nicht bewusst, ein ganzer Teil ist nicht ständig bewusst.“ Diese unbewussten Wünsche müssten nun mit ins Boot geholt werden, um die Ziele zu erreichen, auch wenn kein direkter Zugang zu diesen bestünde. Die Dozentin kündigt an, eine Technik vorzustellen, die dieses „Unterbewusste mit ins Boot holt“. Am Anfang müsse man sich vielleicht etwas mehr motivieren, aber dann würde es zum Alltag. Die Jugendlichen werden gefragt, warum es wichtig sei, das Unterbewusstsein mit ins Boot zu holen. Einzelne Jugendliche beantworten diese Frage mit dann steigender Motivation und Sicherheit und sinkenden Selbstzweifeln. Die Dozentin ergänzt, dass es wichtig sei, ein Gefühl oder eine Haltung zu entwickeln. Es müsse sich „auch gut anfühlen“, denn wenn man sich immer nur „zwingt, macht das müde“. Wenn man die Arbeit allerdings gerne mache, koste das nicht so viel Energie. Eigentlich, so die Dozentin weiter, würde es um ein Gefühl oder eine innere Haltung gehen. (Beobachtungsprotokoll)

In der protokollierten Ansprache wird die Lebensplanung der Jugendlichen in einer spezifischen Weise adressiert. Der Grundtenor kommt in der an ein biografisierendes Ich gerichteten Frage der Dozentin zum Ausdruck: „Wenn ich mein Leben selber in die Hand nehmen will, was mach ich dann?“ Die Metapher, das eigene Leben in die Hand zu nehmen, die Bröckling (2007: 282) als zentrales Credo der Subjektivierungsform des „unternehmerischen Selbst“ beschreibt, verweist auf das psychologische Konzept der Selbststeuerung, das im Lichte von Foucaults Studien zur Gouvernementalität als eine spezifische „Technologie des Selbst“ (Lemke/Krasman/Bröckling 2000: 28) verstanden werden kann. Bemerkenswerterweise spricht die Dozentin selbst von „Techniken“, mittels derer zur Optimierung der jugendlichen Lebensplanung „das Unbewusste mit ins Boot“ geholt werden kann. Bröckling bemerkt zur Bedeutung des kompensatorischen Modells der Problembewältigung in der Psychologie, auf das im unterrichtlichen Format rekurriert wird, dass „das unternehmerische Selbst des Neoliberalismus der fortwährenden Stimulation seiner Selbststeuerungsfähigkeit bedürfen [soll]“ (Bröckling 2007: 201).

Die Jugendlichen werden in dieser Perspektive vom Maßnahmenbeginn an unterrichtlich zu einer selbstgesteuerten Lebensplanung aufgerufen. Im weiteren Maßnahmenverlauf haben wir immer wieder unterrichtliche Szenen beim Bildungsträger und an der beruflichen Schule beobachtet, in denen zu einer selbstverantwortlichen Lebensplanung aufgefordert wird. Die hohe Gewichtung von Selbststeuerung in berufsvorbereitenden Bildungsgängen betrachten wir auch in einem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Diskursen zur sogenannten Moralisierung von Armut, die auf vermeintlich ‚falsches' Verhalten von Angehörigen unterer sozialer Schichten rekurrieren. Die Forderung nach einer verstärkten Selbststeuerung zur Überwindung von Armut bildet dort ein zentrales Argumentationsmuster (vgl. Chassé 2007).

In der protokollierten Ansprache der Dozentin wird die Notwendigkeit zur Förderung der jugendlichen Selbststeuerung mit dem psychologischen Konzept des Unbewussten begründet, welches die Dozentin am visualisierten Eisbergmodell erläutert, das auch in Coachings genutzt wird (vgl. z.B. Haberleitner/Deistler/Ungvari 2007: 43f.). Die Dozentin setzt die aus ihrer Sicht notwendige Veränderung im Verhalten und in der Motivation der Jugendlichen in einen direkten Bezug zum institutionellen Zukunftsentwurf des Übergangs in eine Berufsausbildung. Die notwendigen Veränderungen konkretisiert sie dem Eisbergmodell folgend in unbewussten „alten Routinen", die im nicht sichtbaren Teil des Eisbergs unter der Wasseroberfläche repräsentiert sind und von der Lehrerin am gesellschaftlich als ungesund stigmatisierten „Rauchen" konkretisiert werden. Der Hinweis auf den häufig missglückenden Neujahrsvorsatz, mit dem Rauchen aufzuhören, soll offenbar die Schwierigkeiten beim Überwinden der als negativ im Sinne von ungesund erscheinenden unbewussten Verhaltensweisen und Motivationen verdeutlichen. Die antizipierten Verhaltens- und Motivationsprobleme der Jugendlichen erscheinen im psychologischen Blick der Dozentin nicht als Ausdruck strukturell begründeter biografischer Erfahrungen (vgl. Walther/Walter/Pohl 2007: 100), sondern als Ergebnis einer ‚falschen' Einstellung und Lebenspraxis, die es mittels der Anwendung der psychologischen Techniken zu überwinden gilt. Dies wird daran deutlich, dass die anzustrebenden positiven Verhaltensweisen in gesunder Ernährung und Sport konkretisiert werden (vgl. hierzu Kapitel 12.7), womit auf Gesundheit als wesentliches Merkmal des unternehmerischen Selbst verwiesen ist (vgl. Bröckling 2007: 204). Die anzustrebende neue Haltung bezieht die Dozentin am Ende der Szene ganz explizit auf den Lebensbereich Arbeit und argumentiert dabei im oben erwähnten Diskurs um Glück (vgl. Duttweiler 2005): Die Arbeit soll sich „gut anfühlen" und man solle sie „gerne machen", damit sie nicht „viel Energie" koste. Die Dozentin wirbt somit für eine positive Sicht auf Arbeit, die emotionales Wohlbefinden ausdrücklich einschließt.

Der unterrichtlich thematisierte Zusammenhang von Emotionen, Motivation und Arbeit wird auch in einer weiteren Unterrichtseinheit im Rahmen

des Einführungsprogramms sichtbar. In dieser werden Bestandteile des sogenannten Zürcher Ressourcen Modell (ZRM) genutzt, einem Training für ressourcenorientiertes „Selbstmanagement“ (Storch/Krause 2003). Die Durchführung einer entsprechenden Übung wird in folgendem Protokoll beschrieben:

> In der darauffolgenden Aufgabe sollen die Jugendlichen Zettel ausfüllen, auf denen sie ihre Ziele vermerken. Die Jugendlichen sind sich nicht sicher, welche Ziele gemeint sind und die Dozentin weist darauf hin, dass es sich schon auch um berufliche Ziele handelt, es aber zum Beispiel auch um den Traumberuf gehen kann. Während die Jugendlichen die Zettel ausfüllen, legen die Lehrkraft und ich gemeinsam einlaminierte Bilder mit vielfältigen Motiven auf dem Boden aus. Nachdem wir damit fertig sind, werden die Jugendlichen aufgefordert, sich zu entspannen und in Ruhe eines der Bilder auszuwählen. Sie sollen ein Bild aussuchen, „das ein gutes Gefühl macht. Wo ich merke, das tut mir gut, das will zu mir“. Alle Jugendlichen stehen auf, suchen sich ein Bild aus und nehmen es mit zu ihrem Platz. Die Lehrkraft erklärt, Bilder seien die Sprache des Unterbewussten und der Erinnerung. Die Jugendlichen sollen nun schriftlich festhalten, warum ihnen das Bild guttun könnte. Der Reihe nach erläutern die Jugendlichen nun, was sie an dem von ihnen ausgewählten Bild so mögen. Nach dieser Runde findet eine Pause statt. (Beobachtungsprotokoll)

Der Beginn der Übung, an dem die Jugendlichen Ziele formulieren und verschriftlichen sollen, rekurriert abermals auf die jugendliche Biografisierung im Sinne biografisch planender Perspektiven. Die Dozentin schließt in ihrer Erläuterung zum Ablauf der Übung ausdrücklich den Bereich beruflicher Ziele ein und betont zugleich, dass die Jugendlichen auf ihren jeweiligen „Traumberuf“ als ein auch in emotionaler Hinsicht positives berufliches Ideal Bezug nehmen können. Vor dem Hintergrund unserer bisherigen Analysen zum institutionellen Umgang mit den Berufswünschen der Jugendlichen in diesem Kapitel erscheint die unterrichtliche Akzentuierung von Traumberufen bemerkenswert, da wir häufig Situationen beobachtet haben, in denen Lehrkräfte negativ und ablehnend auf aus ihrer Sicht überambitionierte berufliche Ziele von Jugendlichen reagieren. Im Gegensatz dazu sollen die Jugendlichen in dieser Unterrichtssituation nun ganz ausdrücklich ihre beruflichen Träume thematisieren.

Die sich anschließende Übung, in deren Vorbereitung die beobachtende Person einbezogen wird, ist eine Kennenlern- und Vorstellungsübung des Zürcher Ressourcen Modells anhand von den Teilnehmenden zur Verfügung gestellten Bildern (vgl. Storch/Krause 2003: 151f.). Möglicherweise stellt diese Übung die von der Dozentin in der zuvor analysierten Szene erwähnte Technik der Einbeziehung des Unbewussten dar – zumindest verweist sie nun auf die Sichtbarmachung unbewusster Persönlichkeitsanteile durch die Bilder. Die Auswahl der Bilder soll anhand positiver Gefühle erfolgen, die bei

den Jugendlichen durch das Betrachten ausgelöst werden. Nach der Pause wird die Arbeit mit den ausgewählten Bildern fortgesetzt:

> Nachdem alle Jugendlichen wieder im Kreativraum angekommen sind, sollen sich diese vorstellen, sie seien in einer Werbeagentur und sollten einen Slogan für das Bild und die eigene Person im Team entwickeln. Für den eigenen Slogan solle Vokabular aus dem Bild erschlossen werden. Dazu bräuchte man einen Ideenkorb zum Bild. Was damit gemeint ist, erklärt die Lehrkraft anhand einer Flipchart-Grafik. Die Jugendlichen sollen sich in Fünfergruppen zusammenfinden und ihre Eindrücke zum Bild sammeln. Die Person, die das Bild ausgesucht hat, hört dabei erstmal nur zu und ergänzt im Anschluss. Eine weitere Teilnehmerin solle das ganze protokollieren. Da in dem Bild Gefühle stecken, so die Lehrkraft, sollen nur positive Begriffe gefunden werden. Die Betonung von Gefühlen und Emotionen sei heute zentral. Ein Jugendlicher möchte nicht mitmachen. Das habe ja nichts „mit Abschluss“ zu tun: „Das ist Kinderquatsch.“ Die Jugendlichen sammeln nun die Ideen in den Kleingruppen und unterhalten sich dabei aber sehr viel über mögliche Verdienste, Mieten, das Altern und Sicherheit. Es gibt eine kurze Pause, in deren Anschluss es zu einem Gespräch über die Gewerke kommt. Die Jugendlichen wundern sich darüber, dass sie nicht vorab zu ihrer Präferenz bezüglich der Gewerke befragt wurden und sich so kurzfristig entscheiden mussten. Die Dozentin drückt ihr Mitgefühl aus und sagt: „Ja, ich erzähl euch einen vom Pferd und dann sieht die Realität anders aus. Manchmal ist leider die Realität auch scheiße.“ Sie verweist darauf, dass man geduldig sein müsse und auch nicht total motiviert tun müsse, wenn man das eben nicht sei. Es sei nur wichtig, ein persönliches Ziel aufrechtzuerhalten, auch wenn das in zwei Wochen nicht realisierbar sei. Die Zeit in der Berufsvorbereitung solle verstanden werden „als Phase im Leben, die sich irgendwann auszahlt.“ Man dürfe nur nicht das Ziel aus den Augen verlieren und die Offenheit auch in Situationen behalten, die einmal nicht so gut sind. (Beobachtungsprotokoll)

Die sichtbar werdende Adressierung des jugendlichen Selbst im Kontext einer von der Dozentin imaginierten Werbeagentur und die von den Teilnehmenden geforderte Formulierung eines kreativen Slogans für die eigene Person lassen sich als eine unterrichtliche Aufforderung zum Selbstmarketing interpretieren (vgl. Bröckling 2000), womit auf die Kompetenz zu wettbewerbsfähiger Selbstpräsentation am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt verweisen wird. Der Fokus soll entsprechend ausdrücklich nur auf positive Eigenschaften der Jugendlichen im Sinne von Stärken gerichtet werden. In Konzepten der Berufsvorbereitung wird in diesem Zusammenhang vom Prinzip der „Förderung einer positiven Wahrnehmung der eigenen Person“ (Schropp 2016: 40) gesprochen. Nach Bröckling tritt durch die einseitige Betonung der Stärken in derartigen psychologischen Ansätzen „die Frage nach den Problemursachen […] in den Hintergrund, damit alle Kräfte sich auf ihre Lösung richten können“ (Bröckling 2007: 201). Die Jugendlichen in der beschriebenen Szene scheinen sich indes nur bedingt auf das primär gefühlsbetonte

Unterrichtsarrangement einzulassen. Während ein offenbar in erster Linie am Absolvieren eines Schulabschlusses interessierter Jugendlicher gänzlich die Mitarbeit ablehnt und damit argumentiert, dass er keinen Sinn in dem Angebot für sich sieht, tauschen sich andere offenbar über Themen aus, die ihnen Sorgen bereiten und entsprechend wenig positiv besetzt sind. Das Beobachtungsprotokoll verweist auf finanzielle Fragen – Einkommen und Mietkosten – sowie das Älterwerden und die soziale Absicherung.

Im Verlauf der Unterrichtseinheit wird eine grundsätzliche Diskrepanz zwischen der spezifischen Adressierung der jugendlichen Biografisierung in den psychologischen Übungen – negative Motivationen überwinden, Glück bei der Arbeit empfinden, Traumberufe imaginieren, ein positives Selbst generieren – und den institutionellen Zwängen in der berufsvorbereitenden Institution verhandelt. Anlass ist die offenbar erst kurz zuvor erfolgte Zuteilung der Jugendlichen in die beim Bildungsträger angebotenen beruflichen Handlungsfelder – hierbei handelt sich um die Gewerke Holz, Metall, Lager/Logistik, Hotel/Gaststätten sowie Handel und Verkauf. Die Jugendlichen beklagen, dass ihnen keine gezielte Auswahl eines beruflichen Handlungsfelds ermöglicht wurde. Entgegen der Prämisse der Berufswahlreife, nach der Jugendliche ihre beruflichen Interessen systematisch in Relation zu ihren Bedürfnissen, Fähigkeiten und Kenntnissen setzen sollen (vgl. BA 2009: 58), hatten die Teilnehmenden ihrem Eindruck nach nicht genügend Zeit, um sich vor einer Entscheidung näher mit den Gewerken zu beschäftigen. In ihren mitfühlend wirkenden Worten rekurriert die Dozentin abermals auf die Biografisierung der Jugendlichen, indem sie eine Aufrechterhaltung der Motivation trotz derartig negativer Erfahrungen empfiehlt. Jene Äußerung verweist unübersehbar auf den von Elias beschriebenen „Zwang zur Langsicht und des Selbstzwangs“ (Elias 1997b: 347). Im Lichte der Unzufriedenheit der Teilnehmenden mit der Zuteilung der beruflichen Handlungsfelder formuliert die Dozentin einen stellvertretenden biografischen Sinn der berufsvorbereitenden Maßnahme, indem sie den Jugendlichen empfiehlt, trotz ihrer Enttäuschung auf langfristige positive biografische Effekte zu vertrauen. Die Jugendlichen werden demnach dazu aufgerufen, ungeachtet der institutionell eingeschränkten beruflichen Wahlmöglichkeiten, eine positive Sicht auf die Berufsvorbereitung aufrechtzuerhalten. Ein Platz für die negativen Gefühle der Teilnehmenden – so unsere Interpretation – scheint in der Logik des Unterrichtsformats nicht vorgesehen.

8.7 Zusammenfassung

Unmittelbar mit Beginn der berufsvorbereitenden Bildungsgänge an der beruflichen Schule und beim sozialpädagogischen Bildungsträger setzen Praktiken des *Synchronisierens der Biografisierung* ein, welche die Jugendlichen als aktiv planende Subjekte adressieren und sie zur Synchronisierung ihrer individuellen Lebensziele mit den institutionellen Zielen des Bildungsgangs auffordern. Bisweilen wird den Jugendlichen dabei das Ablegen von individuellen Bekenntnissen zu den institutionellen Zielen abverlangt. In beiden institutionellen Kontexten vermitteln die unterrichtlichen Praktiken den stellvertretenden Zukunftsentwurf einer vollqualifizierenden Berufsausbildung als Normallebenslauf. Die unterrichtliche Adressierung der als förderbedürftig vorausgesetzten jugendlichen Lebensplanung erscheint daher durch ein grundlegendes Spannungsfeld gekennzeichnet. Während die Jugendlichen zu einer aktiven, individuellen und selbstgesteuerten Lebensplanung aufgerufen werden, sollen sie sich dabei zugleich an der institutionell vermittelten Normalitätsfolie einer vollqualifizierenden Berufsausbildung in vom qualifikatorischen Niveau als erreichbar eingeschätzten Berufen orientieren.

Vor diesem Hintergrund werden die Jugendlichen in den unterschiedlichen Unterrichtssituationen, die wir in diesem Kapitel rekonstruiert haben, in durchaus widersprüchlicher Weise adressiert: Auf der einen Seite stehen unterrichtliche Settings, in deren Vollzug die Jugendlichen dazu aufgerufen werden, aktiv die Autorenschaft für die eigene Biografie zu übernehmen, individuelle Ziele zu formulieren und dabei der – keineswegs immer selbstinitiierten – Teilnahme an der Berufsvorbereitung einen biografischen Sinn zuzuschreiben. Auf der anderen Seite werden sie zugleich ausdrücklich dazu ermutigt, ihre beruflichen Zukunftsvorstellungen unterrichtsöffentlich zu konkretisieren und dabei bisweilen auch ganz explizit ihre beruflichen Träume zu thematisieren. Während jene unterrichtlichen Situationen den Jugendlichen Wahlmöglichkeiten signalisieren und weitgehend offene Zukunftsentwürfe inklusive emotionalen Wohlbefindens imaginieren, werden die unterrichtlich artikulierten Zukunftsentwürfe in anderen unterrichtlichen Situationen dem normalisierenden Blick der Lehr- und Fachkräfte unterzogen und im Lichte des institutionell dominierenden Lebenslaufregimes auf ein klar umgrenztes berufliches Spektrum beschränkt.

Im Zuge von unterrichtlichen Praktiken des Korrigierens und Normalisierens ihrer Lebensentwürfe werden die Jugendlichen somit zu einer selbstoptimierten Lebensplanung ‚mit angezogener Handbremse' aufgefordert, da das vermeintlich breite Feld der biografischen Möglichkeiten deutlich begrenzt wird. Eine bildungspolitisch und institutionell als bedrohlich markierte Lebensplanung auf Basis von un- und angelernten Erwerbstätigkeiten wird unterrichtlich ebenso als illegitim markiert wie vermeintlich überambitionier-

te Ziele in Form von akademischen Berufen bzw. Ausbildungsberufen mit hohen qualifikatorischen Zugangsvoraussetzungen. Die institutionell initiierten Aktivitäten der Zukunftsplanung, die mit der unterrichtlichen Inszenierung der Jugendlichen als sich aktiv, stetig und kompetent bewerbende Subjekte einhergehen, werden auf der institutionell vermittelten Folie des Normallebenslaufs unterrichtlichen Praktiken des ritualisierten und routinierten Prüfens unterzogen. In diesen Situationen geht es nicht nur um die Frage, ob sich die Jugendlichen in Form von quantitativ und qualitativ als angemessen erachteten Bewerbungen hinreichend um das Erreichen ihre beruflichen Ziele kümmern, sondern auch darum, ob die dabei von ihnen angestrebten Ziele den institutionellen Normalitätserwartungen entsprechen. Angesichts der eingeschränkten beruflichen Möglichkeiten und biografischen Verwirklichungschancen werden auch die mit den Bewerbungsaktivitäten einhergehenden Frustrationen zum Gegenstand unterrichtlicher Praktiken, mit dem Ziel, drohende negative Motivationskarrieren zu vermeiden. Dementsprechend wird bei den nachgezeichneten psychologischen Übungen an die individuelle Motivation der Jugendlichen appelliert und dabei zugleich der biografische Umgang mit Enttäuschungen im Kontext der institutionell und gesellschaftlich reglementierten Zukunftsplanung unterrichtlich normalisiert.

9 Die Mikro-Politik der Zeit

9.1 (Un-)Pünktlichkeit im Feld

> Der Beginn der Unterrichtssituation steht unter dem Thema Pünktlichkeit. Zwar sind die Schüler mehrheitlich beim Gong in der Klasse, einzelne kommen jedoch erst ein, zwei Minuten nach dem Gong. Wenngleich der Unterricht in inhaltlicher Hinsicht noch nicht begonnen hat, greift der Lehrer das Thema Pünktlichkeit sofort auf, als die zu spät kommenden Jugendlichen den Raum betreten haben. Er weist die gesamte Klasse darauf hin, dass an der beruflichen Schule auf Pünktlichkeit ein sehr hoher Wert gelegt wird, und ergänzt: „Diejenigen von euch, die im letzten Jahr schon hier waren, die müssten das eigentlich wissen!“ Weiterhin erklärt der Lehrer, dass die Zeiten, die Schüler zu spät kommen, alle notiert und am Ende des Schuljahres zusammengezählt werden: „Da können dann schon beachtliche Fehlzeiten zusammenkommen!“ Die Jugendlichen hören sich die Ansprache des Lehrers an, ohne diese in irgendeiner Weise zu kommentieren. (Beobachtungsprotoll)

Die Verhandlung von unpünktlichem Erscheinen prägt in den von uns ethnografierten berufsvorbereitenden Institutionen regelmäßig den Beginn von Unterrichtseinheiten. In vielen unterrichtlichen Settings, an denen wir teilgenommen haben, wurde das verspätete Eintreffen von Jugendlichen zum Gegenstand pädagogischer Interventionen. Insofern steht der einleitende Satz des zitierten Beobachtungsprotokolls prototypisch für Anfangssituationen in berufsvorbereitendem Unterricht, die durch Praktiken der routinierten Überprüfung von Anwesenheit sowie unterschiedliche Thematisierungs- und Bearbeitungsweisen von unpünktlichem Erscheinen gekennzeichnet sind. Die protokollierte Unterrichtsszene wurde am Beginn des Schuljahres in der Berufsvorbereitung an der beruflichen Schule beobachtet. In der Szene nimmt der Berufsschullehrer die Verspätung einzelner Jugendlicher um wenige Minuten zum Anlass, um in einer kollektiv an die sich neu konstituierende Berufsvorbereitungsklasse gerichteten Ansprache auf die institutionelle Bedeutsamkeit von Pünktlichkeit hinzuweisen. Das Insistieren auf die institutionelle Pünktlichkeitsnorm lässt sich als Bestandteil des für den Unterrichtseinstieg konstitutiven Herstellens einer disziplinierten Arbeitshaltung verstehen (vgl. Meyer 2020: 133). Wenngleich das Zuspätkommen in der skizzierten Unterrichtssituation noch keine Konsequenzen für die Verspäteten nach sich zieht, kündigen die mahnenden Worte des Pädagogen Folgen im Hinblick auf den künftigen Umgang mit Verspätungen an. Durch die in Aussicht gestellten Praktiken der Messens, Dokumentierens und Quantifizierens individueller Verspätungszeiten können selbst geringe Verspätungen wie die in der Szene beschriebenen in Summe zu „beachtlichen[n] Fehlzeiten“ führen,

die am Ende der Berufsvorbereitung auf dem Zeugnis ausgewiesen werden. Möglicherweise – so unsere Interpretation – deutet der Lehrer mit diesem Hinweis an, dass Unpünktlichkeit in der Gegenwart negative Folgen in der Zukunft hat, etwa im Kontext der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz. In betrieblichen Auswahlprozessen sind die auf Schulzeugnissen ausgewiesenen unentschuldigten Fehlzeiten und Verspätungen tatsächlich und insbesondere dann ein „Negativ-Kriterium, wenn sie sehr häufig verkommen" (Protsch 2014: 181). Im Lichte des Selektionspotenzials dokumentierter Verspätungszeiten erweist sich die Ansprache des Lehrers als ein machtvoller Appell, der die Berufsvorbereitungsklasse in disziplinierender Absicht daran erinnert, dass pünktliches Erscheinen zum Unterricht letztlich in deren eigenem Interesse ist.

Die in der Unterrichtsszene angekündigte Bearbeitung von Unpünktlichkeit, die im weiteren Kapitelverlauf im Hinblick auf ihren disziplinierenden Charakter genauer analysiert wird, ist in den von uns ethnografierten Institutionen durch schriftlich fixierte Ordnungen abgesichert, die den Charakter formalisierter Verhaltensregulierungen aufweisen. In einem Merkblatt zum „Verhalten in der Berufsvorbereitung" an einer beruflichen Schule ist unter der Überschrift „Verhalten in der Klasse" festgehalten: „Verspätungen und unentschuldigtes Fehlen, auch solches nach einer Pause, stellen eine Ordnungswidrigkeit dar". Bei den sozialpädagogischen Bildungsträgern werden unentschuldigte Fehlzeiten analog zu Regelungen in der Arbeitswelt mit Abmahnungen geahndet, die dem Kostenträger gemeldet werden und unter bestimmten Bedingungen zur Kündigung führen können. Unpünktlichkeit wird demnach in beiden institutionellen Kontexten als abweichendes und demzufolge sanktionsbedürftiges Verhalten markiert. Dies verdeutlicht in besonderer Weise der verwaltungsjuristische Begriff der Ordnungswidrigkeit, der strafrechtlichen Ursprungs ist und Rechtsfolgen für das jeweilige Fehlverhalten vorsieht. Räumlich sichtbar wird das Thema Pünktlichkeit nicht nur durch die in Unterrichtsräumen und Fluren angebrachten Uhren, sondern auch durch die an den Wänden aufgehängten Plakate, auf denen Verhaltensregeln für alle tagtäglich sichtbar sind. Auf einem heißt es ebenso knapp wie präzise: „Ich bin <u>pünktlich</u>!" (Hervorh. i. Orig.).

Die institutionell hohe Gewichtung von Pünktlichkeit im Feld hat zunächst wie in Bildungsinstitutionen generell schlichtweg eine funktionale Bedeutung: Das rechtzeitige Erscheinen der Lernenden gewährleistet, dass der Unterricht überhaupt erst beginnen kann. Im spezifischen Kontext der Berufsvorbereitung kommt Pünktlichkeit jedoch noch eine weitere Bedeutung zu, welche im Zuge der Begrüßung der neuen Teilnehmenden am berufsvorbereitenden Bildungsgang beim sozialpädagogischen Bildungsträger angesprochen wird:

> Die Sozialpädagogin hält eine Ansprache zur Bedeutung von Pünktlichkeit: „Sie wollen ja eine Ausbildung machen. Und da kann ich sagen, dagegen sind wir hier so was

von zahm!“ Sie beschreibt dann, wie das morgendliche Ankommen in einem Betrieb abläuft. In Betrieben würde der Meister oder Chef dann sagen: „Ich hab den kommen sehen, der ist dann so ganz gemächlich geschlichen. Kann der nicht mal einen Zahn schneller gehen?“ Sie erzählt sinngemäß weiter, dass ein Auszubildender, der da so über den Hof getrottelt käme, im Betrieb ein Problem bekäme, und resümiert: „Also das ist etwas ganz Wichtiges für das Berufsleben!“ (Beobachtungsprotokoll)

Die Notwendigkeit zum pünktlichen Erscheinen wird von der Sozialpädagogin in einen direkten Zusammenhang mit dem institutionellen Ziel der Aufnahme einer Berufsausbildung gestellt, deren Relevanz wir im Kontext des Synchronisierens der Biografisierung analysiert haben (vgl. Kapitel 8). Die Pünktlichkeitserziehung im Rahmen der Berufsvorbereitung, die im Vergleich zu den vermeintlich strikten Zeitregimen in Ausbildungsbetrieben als moderat qualifiziert wird, hat die Funktion, auf Zeitnormen am betrieblichen Lernort vorzubereiten. Unpünktlichkeit erscheint in der Deutung der Sozialpädagogin als Ausdruck von Langsamkeit, welche in deutlicher Diskrepanz zu den antizipierten Erwartungen in Ausbildungsbetrieben steht. Das betont langsame Gehen, das die Sozialpädagogin überzeichnet als „Schleichen“ und „Trotteln“ darstellt und als ursächlich für Unpünktlichkeit markiert, wird in der pädagogischen Deutung vom betrieblichen Ausbildungspersonal offensichtlich als Zeichen mangelnder Motivation und Leistungsbereitschaft interpretiert. Die Legitimation des institutionellen Umgangs mit Unpünktlichkeit im Zuge der Berufsvorbereitung verweist darauf, dass die Pünktlichkeitserziehung keineswegs nur eine funktionale Bedeutung hat, sondern auf die Inkorporierung eines der Berufs- und Arbeitswelt zugeschriebenen Zeitregimes zielt, das umfassend durch die Uhr dominiert, gestaltet und organisiert wird (vgl. Geißler 2019: 109).

Die Ansprache der Sozialpädagogin rekurriert auf die Relevanz von Pünktlichkeit im Diskurs um ‚Ausbildungsreife‘. Im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife wird Pünktlichkeit als ein wesentlicher Indikator für das Ausbildungsreifemerkmal „Zuverlässigkeit“ (BA 2009: 56) beschrieben: „Sie/er erscheint pünktlich zum vereinbarten Termin (Unterricht, Praktikum, Beratungsgespräch)“ (ebd.). Die Feststellung von Zuverlässigkeit erfolgt im Zuge der Überprüfung von ‚Ausbildungsreife‘ durch den Blick auf „Schulzeugnisse (unentschuldigte Fehlstunden)“ (ebd.). Auch in Verhaltensratgebern für Auszubildende wird Pünktlichkeit relevant gesetzt (Simonis 2020: 13): „Zu spät aufstehen […] und zu spät am Arbeitsplatz erscheinen“ wird dort als „Voll daneben!“ bezeichnet. Die oben bereits erwähnten Fehlzeiten werden entsprechend als ein Indiz für Defizite in der Zuverlässigkeit Jugendlicher gelesen. Befragungen von Lehr- und Fachkräften zur Bedeutung von ‚Ausbildungsreife‘ zeigen, dass Zuverlässigkeit auf hohe Zustimmung stößt, wobei Lehrkräfte diesen Verhaltensbereich interessanterweise deutlich höher gewichten als das betriebliche Ausbildungspersonal (vgl. Schulte 2018: 230). Insofern könnte man von einer Dramatisierung von Zeitnormen in schuli-

schen Kontexten sprechen. Auch im historisch älteren Konzept der „Berufsreife“ werden Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit explizit berücksichtigt und als Erfordernisse „in jedem kundenorientierten Beruf“ (Bornemann 1960: 5) beschrieben. Pünktlichkeit wird hier eine moralische Dimension beigemessen, indem sie als „sittlicher“ bzw. „ethischer Wert“ (ebd.) bezeichnet wird. Wir analysieren die den institutionellen Alltag an der beruflichen Schule und beim sozialpädagogischen Bildungsträger umfassend prägenden Praktiken der disziplinierenden Pünktlichkeitserziehung in diesem Kapitel anlehnend an Foucaults Begriff der „Mikro-Justiz der Zeit“ (Foucault 1994: 230) als *Mikro-Politik der Zeit*. Kennzeichnend ist eine sehr weitreichende und penible Regulierung der alltäglichen Zeit, die sich in der Bürokratisierung von Unpünktlichkeit, im Verfeinern der zeitlichen Reglementierung, im Sanktionieren von Unpünktlichkeit sowie im Testen und Trainieren von Pünktlichkeit realisiert.

9.2 Exkurs: Pünktlichkeit als Wert, Tugend und Autorität

Das gegenwärtige Verständnis von Pünktlichkeit als Respektierung von Zeit ist kulturhistorisch betrachtet noch recht jung (vgl. Geißler 2019: 146f.). Ursprünglich bezog sich das Wort Pünktlichkeit nicht auf zeitliche Aspekte, sondern meinte in einem umfassenderen Sinne Genauigkeit bzw. Präzision. Ende des 19. Jahrhunderts wandelte sich die Wortbedeutung von Pünktlichkeit und fokussierte sich fortan auf zeitliche Genauigkeit (vgl. Wendorff 1988: 123). Diese Entwicklung vollzog sich vor dem Hintergrund einer veränderten Bedeutung von Zeit in der Moderne, die Geißler als „Epoche des Uhrzeitimperialismus“ (Geißler 2012: 78) bezeichnet. Die Uhren, die bereits ab dem 14. Jahrhundert im öffentlichen Raum präsent waren, ordneten die Zeit in einer spezifischen Weise. Das vormals zyklische Zeitverständnis, das sich an immer wiederkehrenden Abläufen, z.B. religiösen Ritualen und Bräuchen, orientierte, wurde zunehmend durch ein lineares Zeitverständnis abgelöst. Wendorff verortet die wachsende Bedeutung der Zeitgliederung in einer kulturgeschichtlichen Entwicklung zu mehr Genauigkeit, „die sich auf ein System der Meßbarkeit [bezieht], das auf feststehenden Einheiten basiert“ (Wendorff 1988: 123). Als Voraussetzung zur Etablierung von Pünktlichkeit als gesellschaftliche Norm beschreibt er ihren Nutzen, die technischen Möglichkeiten zur Zeitmessung, den Sinn für das Medium Zeit und die generelle Tendenz zu genauer Quantifizierung (Wendorff 1988: 125). Die Vereinbarung von Terminen auf der Grundlage der Uhr im 19. Jahrhundert bildete die Grundlage für die „Erfindung des pünktlichen Menschen“ (Geißler 2019: 147).

Pünktlichkeit ist nach Wendorff damit kein „allgemein menschlicher, sondern ein spezieller zivilisatorischer Wert" (Wendorff 1988: 125). Sie variiert historisch, kulturell und kontextuell. Zudem bestehen generationale Differenzen: Da der Zeitsinn von Kindern als noch nicht „angemessen ausgereift" (ebd.) betrachtet wird, können diese nicht den Pünktlichkeitsvorstellungen Erwachsener entsprechen. Ungeachtet der unterschiedlichen Anwendungs- und Verständnisweisen beschreibt Wendorff ein grundsätzliches „‚Prinzip der Pünktlichkeit', d.h. der Übereinkunft, sich zu einem von den Partnern vereinbarten Zeitpunkt zu treffen, damit jeder sich entsprechend einrichten kann und nicht für einige unnötigerweise ‚tote Zeit' entsteht, die man sonst nach eigenem Willen besser anders verwendet hätte" (Wendorff 1988: 124). Die angesprochene wechselseitige Rücksichtnahme ist auch in der Konzeptualisierung von Pünktlichkeit als Tugend relevant. Diese gründet „nicht in der Respektierung des Uhrenzeitsystems selbst, sondern in der Respektierung der mindestens gleichberechtigten Ansprüche anderer Menschen, nicht zuletzt der etwas höher einzustufenden Zeitanforderungen von Gemeinschaften, denen man angehört" (Wendorff 1988: 129). Übertragen auf berufsvorbereitenden Unterricht bedeutet dies, dass die individuellen Zeitbedürfnisse des bzw. der Einzelnen den Zeiterfordernissen der Lerngruppe untergeordnet werden. Innerhalb der Geschichte der Tugenden hat sich Pünktlichkeit als bürgerliche Tugend vergleichsweise spät entwickelt. Im Gegensatz zu Primärtugenden wie Wahrheitsliebe oder Gerechtigkeit wird Pünktlichkeit als sekundäre Tugend bezeichnet, die – wie bspw. auch Ordnungsliebe und Fleiß – primär einen instrumentellen bzw. funktionellen Charakter hat (vgl. Radic 2011: 64).

In institutionellen Zusammenhängen ist Pünktlichkeit in Gestalt der Festlegung von Terminen häufig an Macht bzw. Autorität geknüpft, was daran deutlich wird, dass es „Personen gibt, die diese Termine festsetzen, und andere, die sie pünktlich zu erfüllen haben" (Wendorff 1988: 128). Im Rahmen unserer Beobachtungen wurde jener Aspekt daran sichtbar, dass Lehrkräfte trotz der strengen Pünktlichkeitsziehung zu spät kamen. Ein Schüler weist den Beobachter in einer entsprechenden Situation sogleich darauf hin: „Sehen Sie, die Lehrer kommen auch zu spät!" (Beobachtungsprotokoll). In institutionellen Kontexten erweist sich Pünktlichkeit als ein „Herrschaftsmittel" (Geißler 2019: 162).

Besonders ausgeprägt ist der Machtaspekt im Fall der sogenannten „befohlene[n] Pünktlichkeit innerhalb einer autoritär-hierarchischen Institution wie beim Militär, innerhalb eines autoritären Erziehungssystems oder in einem wie im 19. Jahrhundert oft autoritär geführten Industriebetrieb" (a.a.O.: 130). In diesen Institutionen ist Pünktlichkeit an Unterordnung und Gehorsam gebunden. Foucault spricht in diesem Zusammenhang von einer „Mikro-Justiz der Zeit" (Foucault 1994: 230), die Verspätungen, Abwesenheiten und Unterbrechung ahndet. Während die Arbeitszeit bis Mitte des 19.

Jahrhunderts in den handwerklichen Kleinbetrieben noch nicht normiert war, sondern unregelmäßig und weitgehend frei gestaltet wurde (vgl. Schmiede/Schudlich 1981: 58), wurde Pünktlichkeit in den industriellen Großbetrieben Ende der 19. Jahrhunderts zu einer Grundnorm mit absolutem Anspruch: „Auf den Glockenschlag genau hatte der Arbeiter morgens und mittags zur Stelle zu sein“ (Flohr 1981: 35). Lemke, Krasman und Bröckling fassen die Logik der ökonomisch begründeten Zeitregulierung und -reglementierung wie folgt zusammen: „Lebenszeit muss in Arbeitszeit synthetisiert, die Individuen an den Ablauf des Produktionsprozesses fixiert und dem Zyklus der Produktion unterworfen werden“ (Lemke/Krasman/Bröckling 2000: 26).

Als historische Quelle der pädagogischen „Veruhrzeitlichung“ und „Pünktlichmachung“ (Geißler 2019: 116) im Kontext von Schule beschreibt Geißler entsprechende Erlasse in Württemberg im Jahr 1649, Preußen 1717, Bayern 1802 und Sachsen 1835. Seiner Einschätzung nach „stellt die Schule bis heute mit Methoden, die die Grenzen zwischen Information, Indoktrination und Dressur verwischen, den vertakteten bürokratischen Menschentypus her“ (Geißler 2019: 116). Die Schüler*innen sollen entsprechend nicht „ihren subjektiven Neigungen und Bedürfnissen folgen, sondern den Regeln und Signalen der Uhrmechanik gehorchen“ (ebd.). Zeitsoziologisch formuliert lernen Heranwachsende in pädagogischen Institutionen, „das eigene Verhalten und Empfinden selbst entsprechend der sozialen Institution der Zeit zu regulieren“ (Elias 1984: XVIII). Dabei verwandelt sich der institutionell vermittelte „Fremdzwang der sozialen Zeitinstitution in eine Art von individuellem Zeitgewissen“ (Elias 1984: XIX). Regelmäßige Unpünktlichkeit wird in dieser Perspektive als Ausdruck einer missglückten Sozialisation in die gesellschaftliche Zeitordnung verstanden, zumindest im Fall eines „Zwang[s] zur Unpünktlichkeit“ (ebd.). Für Jugendliche und junge Erwachsene erweist sich die geforderte Anpassung an die zeitliche Taktung von Bildungsinstitutionen und des dort üblicherweise früh morgens startenden Unterrichts als eine besondere Herausforderung, auch weil es Hinweise dafür gibt, dass das Schlafbedürfnis in dieser Lebensphase anderen zeitlichen Rhythmen folgt (vgl. Betz/Cassel/Koehler 2012).

Im Zuge fortschreitender gesellschaftlicher Individualisierung und Pluralisierung wird Pünktlichkeit tendenziell kritisch gesehen. Wendorff spricht in diesem Zusammenhang von einer spontanen Abwehrhaltung in Form einer „Pünktlichkeitsverweigerung“ (Wendorff 1988: 126), die keineswegs negativ begründet sein muss, sondern als berechtigter Wunsch verstanden werden kann, „sich bei der Zeiteinteilung zunächst von eigenen Wünschen und Bedürfnissen leiten, d.h. sich nicht unnötig einzuschränken und bevormunden zu lassen“ (a.a.O.: 127). Vor dem Hintergrund der oben zitierten Begründung einer sozialpädagogischen Fachkraft zur Notwendigkeit der Pünktlichkeitserziehung in der Berufsvorbereitung ist die Feststellung Wendorffs markant, dass die berechtigte Ablehnung von Pünktlichkeit auch diskriminiert werden

kann als „Mangel an Moral, Selbstdisziplin und Gemeinschaftsgefühl, als Ausdruck von Bequemlichkeit, Schwäche oder Faulheit“ (a.a.O.: 127). In der modernen Arbeitswelt variiert der Grad an Pünktlichkeit in Abhängigkeit von den Erfordernissen des jeweiligen Arbeitsplatzes und der Intensität der Kooperation (vgl. a.a.O.: 128). Im Kontext sich wandelnder Arbeitszeitmodelle, bspw. der Gleitzeit, ist eine Relativierung von Pünktlichkeit zu verzeichnen. Diese historisch neuere Entwicklung vollzieht sich im Lichte eines veränderten Zeitbewusstseins in der Postmoderne, das durch zunehmende Flexibilität gekennzeichnet ist und plastisch in der Demontage der einst zur Kontrolle der Arbeitszeit eingeführten Stech- bzw. Stempeluhren zum Ausdruck kommt (vgl. Geißler 2019: 34). Geißler sieht die Entwicklung zu zeitlicher Flexibilität im Arbeitsleben ambivalent, da die gestiegenen Möglichkeiten zur freien Zeiteinteilung auch mit der Gefahr einer zeitlichen Überlastung verbunden sind.

9.3 Bürokratisieren von Unpünktlichkeit

Ungeachtet der zeithistorisch und kontextuell differenten Bedeutungen von Pünktlichkeit haben wir im Kontext des berufsvorbereitenden Unterrichts vielfältige Praktiken beobachtet, die wir als eine institutionelle Bürokratisierung von Unpünktlichkeit interpretieren. Diese lässt sich besonders gut in Anfangssituationen von Unterrichtseinheiten beobachten, insbesondere am Beginn des Schul- bzw. Maßnahmentages, an dem sich entscheidet, wer pünktlich ist oder zu spät kommt. Die folgende Szene beschreibt exemplarisch das verspätete Eintreffen im Unterricht der schulischen Berufsvorbereitung und darauf bezogene Umgangsweisen der Institution:

> Kaum hat der Lehrer die Anwesenheitskontrolle beendet, da betreten die beiden Schüler, die vermisst wurden, rund zehn Minuten nach Unterrichtsbeginn den Klassenraum. In den Händen haben sie bereits gelbe und rote Zettel, welche die Schulassistentin denjenigen Schülern ausstellt, die unpünktlich sind. Auf den Zetteln ist die genaue Ankunftszeit dokumentiert. Ohne diese Zettel dürfen verspätete Schüler den Raum nicht betreten. Den Lehrkräften erleichtern diese Zettel das Dokumentieren der genauen Fehlzeiten der einzelnen Schüler. Die beiden Jugendlichen kennen diese Regelung offenbar bereits und übergeben dem Klassenlehrer beim Betreten des Raums die Zettel. Der Lehrer nimmt diese unkommentiert entgegen und legt sie auf das Pult, ohne den Unterricht dafür zu unterbrechen. Ein anderer Schüler kommentiert jedoch die Zettelübergabe: „Mann sind die heute farbenfroh!“ (Beobachtungsprotokoll)

Die beobachtete Szene beginnt im direkten Anschluss an die sich allmorgendlich routiniert vollziehende Anwesenheitsüberprüfung. Im Zuge dieses Kontrollrituals, bei dem die Lehrkräfte die im Klassenbuch alphabetisch

gereihten Namen der Schüler*innen vorlesen, wird die individuelle An- oder Abwesenheit festgestellt und durch festgelegte Symbole (z.B. für entschuldigtes und unentschuldigtes Fehlen) im Klassenbuch dokumentiert. Die Feststellung der Anwesenheit erfolgt sowohl visuell durch den inspizierenden Blick der Lehrkräfte – in diesem Zusammenhang ist interessant, dass der Fabrikherr im 19. Jahrhundert die Anwesenheit der Arbeitskräfte auch durch Augenscheinnahme prüfte (vgl. Flohr 1981: 40) – als auch akustisch im Zuge der meist unmittelbar folgenden verbalen Bestätigungen durch die namentlich adressierten Jugendlichen (z.B. in Form eines kurzen „ja" oder „hier"). Bei nicht anwesenden Jugendlichen kommt es häufiger vor, dass die Lehrpersonen verbal auf bereits vor Unterrichtsbeginn eingegangene Abmeldungen hinweisen (z.B. „Der ist entschuldigt.") oder Mitschüler*innen mündlich Informationen zum Kontext von Abwesenheiten mitteilen (z.B. „Der ist heute krank."). Erst nach diesem Ritual, das – wie die Szene zeigt – häufig mehrere Minuten der Unterrichtszeit beansprucht, beginnt der inhaltliche Teil des Unterrichts.

Am verspäteten Eintreffen der beiden zunächst als unentschuldigt fehlend klassifizierten Schülern lässt sich eine spezifische Praktik der Mikro-Politik der Zeit beschreiben. Verspätet in der beruflichen Schule eintreffenden Jugendlichen ist das unmittelbare Betreten des Klassenraums untersagt. Stattdessen müssen sie einen Umweg in Kauf nehmen und sich im Büro der Schulassistentin im Erdgeschoß melden, damit ihre Verspätungszeit dokumentiert wird. Die entsprechende Praktik erinnert an die Nutzung von Stech- bzw. Stempeluhren in der Arbeitswelt, welche die Durchgangszeit von Arbeitnehmer*innen erfassen und auf eine sogenannte Stempelkarte drucken. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatten die auch als „Kontrolluhren" bezeichneten Geräte primär eine Kontroll- und Disziplinierungsfunktion für Arbeitgeber*innen, später dienten sie der Dokumentation und Abrechnung der Arbeitszeiten (vgl. Kottmann/Lang/Schmidt 2005). Die Schulassistentin übernimmt im Zuge der Bearbeitung von Unpünktlichkeit gleichsam die Funktion einer menschlichen Stempeluhr und dokumentiert die minutengenaue Ankunftszeit der Verspäteten auf vorgefertigten Formularen, die auf unterschiedlich farbiges Papier kopiert werden. Jene „Zettel", die handschriftlich auszufüllende Felder für die Bezeichnung der Klasse, den Namen, das Datum und die Ankunftszeit beinhalten, haben den Charakter einer Stempelkarte. In dem Moment, in dem die verspäteten Schüler an der Klassentüre ankommen, erhält das von der Schulassistentin vollständig ausgefüllte und unterschriebene Dokument die Funktion eines Passierscheins, der zum Überschreiten der Türschwelle berechtigt.

Das Prozedere erinnert an historische Praktiken der Zeitkontrolle in Fabriken, im Zuge derer der Arbeiter beim Pförtner eine gekennzeichnete Marke abholen musste, die zum Betreten des Werkgeländes berechtigte und in der jeweiligen Werkstatt zu deponieren war (vgl. Flohr 1981: 41). Während

die beschriebene Praktik für die Schüler*innen eine kontrollierende und disziplinierende Funktion hat, ist sie für die Lehrkräfte zugleich funktional, da sie die während des Unterrichts zu erledigende Fehlzeitendokumentation erleichtert. Nachdem sich die Jugendlichen nach Schuljahresbeginn zunächst an dieses Prozedere gewöhnen mussten und häufiger versehentlich die Klasse ohne „Zettel" betraten, hat sich das Verfahren schnell routiniert. Es läuft in der Regel nebenbei ab, ohne den Unterrichtsverlauf zu stören, wenngleich verspätetes Eintreffen nicht selten von Jugendlichen unterrichtsöffentlich kommentiert wird. Die zum Teil ironischen Bemerkungen wie die in der Szene beschriebene unterstützen die institutionelle Mikro-Politik der Zeit, da sie eine erhöhte Aufmerksamkeit für die unpünktlichen Schüler*innen herstellen und deren Fehlverhalten wirksam zur Schau stellen.

9.4 Verfeinern der zeitlichen Reglementierung

Nachdem die gerade beschriebenen Praktiken im Umgang mit Unpünktlichkeit aus Sicht der Lehrkräfte nicht die erhofften Effekte hatten, wurde das Pünktlichkeitsregime in der betreffenden Berufsvorbereitungsklasse verschärft, was in folgender Szene kurz vor Beginn des morgendlichen Unterrichts beschrieben wird:

> Ich gehe daraufhin mit dem Lehrer in die Klasse. Er weist mir einen Platz ganz vorne zu. Die Bänke der Schüler stehen heute wieder alle hintereinander. Ich bemerke dies dem Lehrer gegenüber, der daraufhin meint, dass sich die Anordnung der Bänke immer wieder mal wieder ändere. Derweil berichtet er mir von der neuen Pünktlichkeitsregelung, die in der Klasse eingeführt worden sei: Schüler, die nach 8.10 Uhr kämen, würden nicht mehr in den Unterricht gelassen. Dies gelte auch für diejenigen, die später als fünf Minuten nach der Pause kommen. Auch diese Schüler würden dann nicht mehr in den Unterricht gelassen. Der Lehrer erklärt in diesem Zusammenhang auch, dass eine neue Uhr angeschafft worden sei, eine digitale Funkuhr mit Sekundenanzeige, die nun im Klassenraum hängt und die alte Uhr ersetzt hat. Der Lehrer erläutert, dass dies deshalb sinnvoll sei, da vorher immer jeder eine andere Uhrzeit hatte und dies dann immer zu Diskussionen geführt habe. Nun gebe es eine Uhrzeit, die für alle gilt. Die sekundengenaue Anzeige sei nötig, da die Schüler zum Beispiel auch immer wieder diskutierten, ob sie bei fünf Minuten und 30 Sekunden auch schon zu spät seien und daher vom Unterricht ausgeschlossen werden müssten. (Beobachtungsprotokoll)

Die in der Szene beschriebenen Praktiken lassen sich mit Foucault als eine Verfeinerung der „zeitlichen Reglementierung" (Foucault 1994: 192) beschreiben, die auf drei Strategien fußt: Erste grenzt einen zeitlichen Toleranzbereich ein, indem verbindliche Grenzen zwischen institutionell tolerierter

Verspätung und illegitimer Unpünktlichkeit gezogen werden. Zu Beginn des morgendlichen Unterrichts beträgt der den Jugendlichen gewährte zeitliche Toleranzrahmen zehn Minuten, nach den Pausen fünf Minuten. Jene neue Regel wird verspätet eintreffenden Jugendlichen auf einem an der Außenseite der Klassenraumtür angebrachten Schild mit der Überschrift „Kein Einlass!" in visueller Form mitgeteilt. Die zweite Strategie besteht in einer verfeinerten Messung und Darstellung der Zeit, um möglichst exakt und transparent über die Einhaltung bzw. Überschreitung des Toleranzbereichs zu entscheiden. Hierzu wurde die zu Schuljahresbeginn noch im Klassenraum hängende mechanische Uhr, bestehend aus einem runden Ziffernblatt und den Stunden und Minutenzeigern, durch eine eckige Digitaluhr ersetzt, auf deren Display große schwarze Ziffern vor einem hellen Hintergrund erscheinen und die Uhrzeit sekundengenau anzeigen. Der technisch optimierte Zeitmesser ermöglicht eine effizientere Bearbeitung von Unpünktlichkeit, da er im Vergleich zur alten Uhr gleich mehrere Vorteile bietet: Die Uhrzeit ist infolge der Darstellungsform für die am Unterricht Teilnehmenden einfacher und schneller abzulesen und durch die angezeigten Sekunden zudem präziser. Letzteres vermeidet nach Darstellung des Lehrers die häufiger im Unterricht geführten Diskussionen zur Frage, ob die jeweiligen Toleranzrahmen durch die Verspäteten noch eingehalten oder bereits überschritten sind. Die automatisierte Zeitsteuerung per Funk begünstigt zudem eine Universalisierung der Zeit, da die auf dem Display angezeigte Zeit, die von einer externen und damit neutralen Stelle festgelegt wird, für alle am Unterricht Beteiligten gleichermaßen Gültigkeit besitzt. Somit können sich weder Lehrkräfte noch Schüler*innen auf ihre jeweils individuellen Uhrzeiten berufen.

Die dritte Strategie besteht in einer verschärften Sanktionierung von Unpünktlichkeit. Während das verspätete Erscheinen zum Unterricht bislang nur zum oben skizzierten Umweg über die Schulassistentin und zur Dokumentation der Verspätungszeiten führte, folgt nun beim Überschreiten des zeitlichen Toleranzrahmens der Ausschluss von der gesamten Unterrichtseinheit. Hierauf gehen wir im nächsten Abschnitt genauer ein. Zu den Folgen der intensivierten Mikro-Politik der Zeit gibt die folgende Szene exemplarisch einen Einblick:

> Um exakt 11.45 Uhr, also fünf Minuten nach dem Beginn des Unterrichts, kommt Cinar in den Klassenraum. Diego, der in der letzten Reihe sitzt, schaut auf die Funkuhr, die hinter ihm an der Wand hängt, und stellt spontan loslachend fest, dass es auf die Sekunde genau 11.45 Uhr ist und Cinar daher mit seiner Verspätung gerade noch im Toleranzbereich geblieben ist. Diego kommentiert daher für alle laut hörbar: „Auf die Sekunde pünktlich!" Er erntet damit spontanes Lachen der anderen Schüler und auch Cinar lacht, während er zu seinem Platz in der letzten Reihe geht. Leo, der neben Cinar sitzt, merkt jedoch ironisierend an: „Nein, er war zwei Sekunden zu spät!" Der Lehrer geht darauf nicht ein. Als kurze Zeit später Daniel ebenfalls zu spät die Klasse betritt, allerdings nach Ablauf der offiziellen Toleranz, ruft zwar ein anderer Schüler:

„Der ist zu spät!“, jedoch erfolgt keine Reaktion vonseiten des Lehrers. (Beobachtungsprotokoll)

In der Szene zeigt sich, dass die am Unterricht Beteiligten infolge der intensivierten Mikro-Politik der Zeit einen differenzierten Umgang mit der Uhrzeit realisieren, indem sie auf die zeitliche Genauigkeit Bezug zu nehmen. Dies gilt auch für den Ethnografen, der in das zeitliche Überwachungsregime involviert erscheint und durch den Blick auf die neue Funkuhr in der Lage ist, die Ankunftszeit verspätet erscheinender Schüler*innen „exakt“ und damit präziser als zuvor zu protokollieren. Die Jugendlichen machen die verschärften Pünktlichkeitsregeln zum Gegenstand ihrer Peerinteraktionen und nutzen sie aktiv für ironisierende Bemerkungen. Diego stellt das sekundengenaue Erscheinen von Cinar in humorvoller Weise als eine besondere Leistung seines Mitschülers heraus und erntet dafür spontanes Lachen. Leo greift die Vorlage sogleich auf und korrigiert spitzfindig, dass Cinar zwei Sekunden zu spät gekommen sei. Die Überschreitung der Toleranzgrenze eines weiteren verspäteten Schülers wenige Momente später wird indes unverzüglich durch einen Klassenkameraden für alle hörbar als Regelbruch angezeigt. Auch in dieser Situation erscheinen die Jugendlichen in das institutionelle Pünktlichkeitsregime involviert, indem sie von ihnen festgestellte Regelbrüche melden. Möglicherweise reagiert der Lehrer in dieser Szene nicht auf die Regelüberschreitung, weil die Peerinteraktionen der Jugendlichen die verschärften Pünktlichkeitsregeln und die sekundengenaue Trennung von tolerierter und illegitimer Verspätung geradezu als absurd erscheinen lassen. Zudem löst auch die neue Funkuhr nicht das grundsätzliche Problem der Flüchtigkeit von Zeit, durch welches die visuelle Zeiterfassung der am Unterricht Beteiligten mit zeitlichen Verzögerungen und daraus resultierenden unterschiedlichen Zeitwahrnehmungen verbunden ist. Tatsächlich gehen jedoch Lehrkräfte generell mit Regelbrüchen im Unterricht sehr unterschiedlich um (vgl. Richter 2019: 105). Insbesondere im Kontext der im Vergleich informellen AGs beim sozialpädagogischen Bildungsträger wurde das verspätete Eintreffen von Teilnehmenden häufig ignoriert oder toleriert. Gleichwohl haben wir in beiden institutionellen Kontexten viele Situationen beobachtet, in denen Unpünktlichkeit konsequent sanktioniert wurde.

9.5 Sanktionieren von Unpünktlichkeit

Im Hinblick auf die Sanktionierung von Unpünktlichkeit erweist sich das oben bereits erwähnte Regelwerk „Verhalten in der Berufsvorbereitung“ als markant, in dem das Zuspätkommen mit der juristischen Kategorie der „Ordnungswidrigkeit“ bezeichnet wird. Insofern bildet die von Foucault beschrie-

bene „Mikro-Justiz der Zeit“ (Foucault 1994: 230) einen wesentlichen Teilbereich der berufsvorbereitenden Pünktlichkeitserziehung. Unpünktlichkeit wird als Verstoß gegen das in den Organisationen geltende Zeitregime betrachtet und entsprechend bestraft. In den im Zuge der Industrialisierung entstandenen Großfabriken im 19. Jahrhundert bildeten sich zugleich differenzierte Strafkataloge heraus, „um Unpünktlichkeit je nach Größe des Betriebsvergehens ahnden zu können“ (Flohr 1981: 36). Die von Alfred Krupp entwickelte Arbeitsordnung sah zum Beispiel vor, dass „bei fünfminütiger Verspätung […] bereits der Lohn eines Viertel des Tages als Buße berappt werden [sollte]“ (ebd.). Die Regelung verdeutlicht, dass die Wirksamkeit einer Strafe aus „der Erwartung eines Nachteils“ (Foucault 1994: 120) resultiert. Wir sind in unseren Beobachtungen auf unterschiedlich weitreichende Bestrafungsformen für Unpünktlichkeit gestoßen. Bleibt die Verspätung beim sozialpädagogischen Bildungsträger innerhalb eines auch dort gewährten Toleranzbereichs, entsteht für unpünktlich eintreffende Teilnehmer*innen ein Nachteil milderen Grades, über den die Informationsveranstaltung am ersten Maßnahmentag Auskunft gibt:

> Die Sozialpädagogin verweist darauf, dass sich die Teilnehmer*innen montags und dienstags, also an den beiden Tagen, an denen die AGs zentral in der Einrichtung angeboten werden, am Empfang anmelden müssen. Sie erklärt den Teilnehmer*innen: Wer pünktlich ist, kann die AG frei wählen, wer zu spät kommt, muss in die AG, in der noch Plätze frei sind. Ergänzend hält die Sozialpädagogin fest: „Wir sind aber großzügig. Wir haben hier so eine bestimmte Zeit, wir nennen das Karenzzeit für die Teilnehmer*innen, die es noch nicht schaffen, so früh zu kommen. Die können dann bis 8.15 Uhr, 8.20 Uhr kommen. Um halb neun schließt aber der Empfang. Dann kann man nicht mehr rein.“ (Beobachtungsprotokoll)

Eine Verspätung innerhalb des im Vergleich zur beruflichen Schule großzügiger und flexibler praktizierten zeitlichen Toleranzrahmens am Morgen führt dazu, dass die Auswahlmöglichkeit der zu belegenden AGs auf diejenigen Angebote beschränkt wird, in denen noch Plätze frei sind. Jugendliche müssen also im Fall institutionell tolerierter Unpünktlichkeit damit rechnen, für sie nicht oder nur bedingt attraktive Lernangebote in Kauf nehmen zu müssen. Umfassendere Folgen hat die Verspätung, wenn sie den zeitlichen Toleranzrahmen überschreitet. Die dann vollzogene Schließung des Empfangs, an dem – vergleichbar mit dem Büro der oben genannten Schulassistentin – die Ankunftszeit in der Logik einer Stempeluhr erfasst wird, verhindert den Zutritt und führt zum Ausschluss der Jugendlichen vom gesamten Maßnahmentag.

Bei der Strafe des Ausschlusses vom Unterricht, die wir auch an der beruflichen Schule beobachtet haben, handelt es sich um eine sehr alte Praktik der Pünktlichkeitserziehung, die für den schulischen Kontext bereits in dem Ende des 18. Jahrhunderts von Pestalozzi veröffentlichen Roman „Lienhard

und Gertrud“ beschrieben ist (vgl. Wendorff 1988: 131). In schulrechtlicher Hinsicht stellt der Unterrichtsausschluss eine Ordnungsmaßnahme dar, die von pädagogischen Maßnahmen abgegrenzt wird, verhältnismäßig sein soll und letztlich der Erziehungsarbeit der Schule dient (vgl. Richter 2019: 103f.). Unpünktliches Erscheinen wurde auch in den häufig eingezäunten und dadurch im Zugang reglementierten industriellen Großfabriken mit dem Ausschluss der Arbeitskräfte bestraft (vgl. Flohr 1981: 41). In der Berufsvorbereitung der beruflichen Schule sind wir auf zwei unterschiedliche Varianten des Ausschlusses gestoßen: Die erste Form bezeichnen wir als Ausschluss unter Vorbehalt, da dieser unter bestimmten Voraussetzungen wieder zurückgenommen werden kann:

> Der Unterricht hat bereits begonnen, als es an der Tür klopft. Die Lehrkraft geht zur Tür, die von außen nur mit einem Schlüssel geöffnet werden kann, und öffnet sie einen Spalt. Sie steht in der Tür, vor der Tür stehen drei Schüler, die sich verspätet haben. Die Lehrkraft lässt die Schüler nicht herein, sondern weist sie an, einen Normbrief zu schreiben, um Zugang zum Klassenraum zu bekommen. Sie schließt die Tür wieder und fährt mit dem Unterricht fort. Nach einigen Minuten klopft es an der Tür. Die Lehrkraft setzt jedoch ihren Unterricht fort und ignoriert das Klopfen mehrfach. So vergehen einige Minuten. Es ist nun ungefähr eine Viertelstunde seit Unterrichtsbeginn vergangen, als die Lehrkraft auf das Klopfen reagiert: „Gut, dann rufen wir mal unsere drei anderen rein.“ Sie geht zur Tür, öffnet sie und spricht mit den Schülern, die noch vor der Tür stehen. Dabei stellt sich heraus, dass sie noch keinen Normbrief geschrieben haben: Da sie vor der Stunde auch in dem Klassenraum Unterricht hatten und ihre Rucksäcke in der Pause dort gelassen haben, haben sie weder Stift noch Papier, so ihre Begründung. Die Lehrkraft lässt sie nicht in den Raum, sondern weist sie an, auf anderem Wege einen Normbrief zu schreiben. Daraufhin schließt sie wieder die Tür. (Beobachtungsprotokoll)

Der zu Beginn der Szene verhängte Unterrichtsauschluss der drei verspäteten Schüler erweist sich als ein unterrichtsöffentlicher Akt, der die zu Bestrafenden ebenso adressiert wie die Klasse insgesamt. Mit Foucault ist in diesem Zusammenhang auf die „Regel der Nebenwirkungen“ (Foucault 1994: 121) der Strafe zu verweisen, die sich auch „bei denjenigen auswirken [muss], welche die Untat nicht begangen haben“ (ebd.). Die Strafe soll eine abschreckende Wirkung entfalten und den pünktlichen Schülern vor Augen führen, was auch ihnen bei Unpünktlichkeit droht. Der Unterrichtsausschluss vollzieht sich in einer machtvollen Inszenierung, im Zuge derer die Lehrkraft die Funktion einer Einlasskontrolle übernimmt, die den Regelbrechern den Zutritt verweigert. Der Machtaspekt wird dadurch verstärkt, dass die Lehrkraft die Schüler längere Zeit im Flur warten lässt. Die von den Schülern eingeforderte Anfertigung des Normbriefs lässt sich als eine den Unterrichtsausschluss ergänzende Strafe in Form der pädagogischen Maßnahme einer Zu-

satzarbeit interpretieren (vgl. Richter 2019: 101), die den Regelbrechern ihr Fehlverhalten verdeutlich soll.

Der Norm-Begriff bezieht sich auf den formalen Aufbau des Briefs, dessen Erstellen der selbstreflexiven Auseinandersetzung mit der Unpünktlichkeit dient: Die Schüler sollen in einem an die Lehrkraft adressierten Anschreiben eine Begründung inklusive einer Entschuldigung für die Verspätung formulieren. Neben der Bestrafung hat die Praktik des Normbriefschreibens die Funktion, das korrekte Erstellen von Geschäftsbriefen zu üben – eine Kompetenz, die z.B. für schriftliche Bewerbungen benötigt wird und sich dem ‚Ausbildungsreife'-Merkmal der Genauigkeit zuordnen lässt. Der Umgang mit schriftlichen Unterlagen, der u.a. an der Qualität von Bewerbungsunterlagen geprüft wird, gilt hierfür als ein Indikator (vgl. BA 2009: 50). In der beobachteten Szene geht das auferlegte Anfertigen des Normbriefs mit der Anforderung einher, die Schreibaufgabe ohne die Nutzung der eigenen Schreibutensilien zu erfüllen. Insofern ist neben Pünktlichkeit und Sorgfalt auch das Ausbildungsreifemerkmal der Selbstorganisation und Selbstständigkeit adressiert (vgl. BA 2009: 48f.). Den Schülern gelingt trotz der erschwerten Umstände die erfolgreiche Erledigung der ihnen auferlegten Zusatzarbeit:

> Es ist mittlerweile 50 Minuten nach Unterrichtsbeginn, als es dreimal laut an der Tür klopf. Die Lehrkraft geht zur Tür und öffnet sie. Vor der Tür stehen die drei verspäteten Schüler, alle mit einem Zettel in der Hand. „Die Normbriefe sind soweit fertig", so ein Schüler, was die Lehrkraft positiv kommentiert: „Sehr schön. Hat ja doch noch geklappt!" Der Schüler führt – ironisch – aus: „Wir sind einfach zu Herrn Schmidt gegangen und haben uns einfach da Zettel und Stift geholt." „Ja, man muss sich zu helfen wissen", so die Lehrkraft. „Bisschen kreativ werden", ergänzt der Schüler. Die Lehrkraft bestätigt: „Genau." Die Schüler setzen sich und der Unterricht geht weiter. (Beobachtungsprotokoll)

Die Szene verdeutlicht, dass die erstellten Normbriefe – ähnlich wie die oben erwähnten Formulare bzw. „Zettel" mit den dokumentierten Fehlzeiten – an der Klassentür als Passierscheine fungieren und die weitere Teilnahme am Unterricht ermöglichen. Wird der Normbrief von der Lehrkraft akzeptiert, fallen zudem keine unentschuldigten Fehlzeiten an. Die Unpünktlichkeit kann somit durch die sachgerechte Erledigung der Zusatzarbeit nachträglich geheilt werden. Anders verläuft eine zweite, weitreichendere Form des Unterrichtsausschlusses, die wir in einer anderen Klasse beobachtet haben:

> Es ist kurz vor zehn, als die Türe des Klassenzimmers aufgeht und drei weitere Schüler den Raum betreten. Sie bleiben unmittelbar danach stehen und richten ihren Blick erwartungsvoll auf den Klassenlehrer, der nicht lange auf eine Reaktion warten lässt: „Wo kommt ihr denn jetzt her?", fragt er die Jugendlichen und erhält zur Antwort: „Von draußen!" „Na, dann könnt ihr dort auch gleich wieder hingehen!", entgegnet der Lehrer. Er geleitet die drei aus dem Klassenraum und weist sie an, das Schulge-

> lände bis zum Beginn der nächsten Unterrichtsstunde zu verlassen. Weiterhin räumt er ein, dass dies zwar hart sei, weist jedoch zugleich darauf hin, dass sich die Spielregeln verändert haben. Die etwas perplex wirkenden Schüler verlassen wortlos den Raum. Der Klassenlehrer schließt die Tür hinter ihnen und möchte mit dem Unterricht fortfahren, als Tim aus der letzten Reihe das Wort ergreift und sich beschwert: „Das ist unfair! Die letzten Tage kamen auch welche zu spät! Aber die bekamen nur einen gelben Zettel und durften dann bleiben!“ Der Klassenlehrer bestätigt dies und erläutert, dass dies in den letzten Tagen so gehandhabt wurde, da dies eine Zeit der Eingewöhnung war. Nun würden aber veränderte Regeln gelten. „Wegen zwei Minuten, die ich zu spät war!“, wirft Tim in Bezug auf sein Zuspätkommen am Morgen ein und empört sich erneut: „Das ist voll unfair!“ Der Lehrer fragt Tim daraufhin, auf was er denn hier in der Schule vorbereitet werde. „Auf den Betrieb!“, antwortet Tim. Der Lehrer bejaht dies zustimmend und erläutert am Beispiel eines ehemaligen Schülers die Bedeutung von Pünktlichkeit. Dem Auszubildenden sei nach zweimaligem Zuspätkommen im Betrieb gekündigt worden. (Beobachtungsprotokoll)

Auch in dieser Szene vollzieht sich der Unterrichtsauschluss auf machtvolle Weise. Die drei verspäteten Schüler, die bereits die Türschwelle überschritten haben, werden vom Lehrer zurück zur Klassentüre geleitet und erscheinen derartig überrascht, dass sie den Ausschluss widerstandslos hinnehmen. Der Lehrer schlüpft in dieser Situation in der Rolle eines Ordners, der von seinem Hausrecht Gebrauch macht und die Regelbrecher des Unterrichtsraums verweist. Mit der von ihm vorgenommenen Schließung der Türe ist der Ausschluss vollzogen. Diese weitreichendere Form des Ausschlusses, bei dem das Schulgelände verlassen werden muss, gilt für die gesamte Unterrichtseinheit, die zudem komplett als unentschuldigte Fehlzeit angerechnet und verbucht wird. Dass jene Form der Strafe von den Schülern als Nachteil bewertet wird, zeigt der Protest von Tim, der in der Unterrichtseinheit zuvor ebenfalls unpünktlich war und entsprechend sanktioniert wurde. Er nimmt nun die Bestrafung der anderen zum Anlass, um sich über die aus seiner Sicht mit der Verhängung der Strafe einhergehende Ungerechtigkeit zu beschweren. Im anschließenden Dialog, in dem der Lehrer die Bestrafungspraxis mit dem Verweis auf die hohe Bedeutung von Pünktlichkeit in Ausbildungsbetrieben legitimiert, zeigt sich eine spezifische Logik der Pünktlichkeitsziehung in der Berufsvorbereitung. Die vom Lehrer selbst als „hart“ markierte Sanktionierung von Unpünktlichkeit soll die Jugendlichen mit Blick auf das antizipierte Zeitregime in Ausbildungsbetrieben zu einem nachhaltig veränderten Umgang mit der Zeit bewegen. Insofern zeigt sich hier die oben erwähnte Sozialisationslogik der Pünktlichkeitserziehung, im Zuge derer der Fremdzwang des institutionellen Zeitregimes zur Ausbildung eines individuellen Zeitgewissens beiträgt (vgl. Elias 1984: XIX), das den Jugendlichen die Anpassung an die antizipierten Pünktlichkeitsstandards in Betrieben erleichtern soll.

In der sozialpädagogischen Berufsvorbereitung werden unentschuldigte Fehlzeiten mit Abmahnungen geahndet. Dies zeigt folgende Szene, die sich

im Anschluss an eine Unterrichtsbeobachtung im Büro einer Sozialpädagogin ereignet hat:

> Ich gehe mit dem Dozenten in das Büro, in dem gerade eine Sozialpädagogin sitzt und ein Gespräch mit einer Teilnehmerin führt. Die Sozialpädagogin sitzt an ihrem Schreibtisch. Die Jugendliche sitzt auf einem Stuhl, der seitlich des Schreibtisches steht, und blickt Richtung Sozialpädagogin. Aus dem Gesprächskontext schließe ich, dass es um unentschuldigte Fehlzeiten der Teilnehmerin geht. Die Sozialpädagogin wirkt vom Tonfall ihrer Stimme und von ihrem Gesichtsausdruck her sehr verärgert. Sie belehrt die Teilnehmerin: „Sie wissen, dass Sie sich abmelden müssen, wenn Sie nicht kommen können. Das haben Sie unterschrieben." Zudem beklagt sie, dass sie die Jugendliche über das Handy nicht erreichen konnte. „Unter der Nummer, die Sie mir gegeben haben, erreiche ich Sie jedenfalls nicht!" Die Teilnehmerin äußert sich hierzu nicht. Die Sozialpädagogin kündigt an, dass die Teilnehmerin beim nächsten Fehlen nochmals abgemahnt wird: „Eine Abmahnung haben Sie ja bereits schon." Die Sozialpädagogin nimmt daraufhin ein Formular aus einer der Schubladen ihres Schreibtisches. Es handelt sich um ein Vereinbarungsformular, auf dem sie schriftlich festhält, dass die Teilnehmerin sich beim nächsten Fehlen telefonisch entschuldigen wird. Nachdem das Formular ausgefüllt ist, legt sie es der Teilnehmerin zum Unterschreiben hin. Die Teilnehmerin unterschreibt das Formular. Das Gespräch ist damit beendet und die junge Frau verlässt das Büro. (Beobachtungsprotokoll)

In der beschriebenen Szene wird einer aufgrund von unentschuldigten Fehlzeiten bereits schriftlich abgemahnten Teilnehmerin vor dem Hintergrund neuer Fehlzeiten mit einer weiteren Abmahnung gedroht. Bei der Abmahnung handelt es sich um eine spezifische Form der Sanktion, die an das Arbeitsrecht angelehnt und im Zusammenhang mit der Kündigung zu sehen ist. Die oben genannte „Interventionskette Fehlzeiten" sieht vor, dass nach zwei schriftlichen Abmahnungen die Kündigung durch den Bildungsträger ausgesprochen werden kann. In einem Arbeitsverhältnis hat die Abmahnung im Kontext einer verhaltensbezogenen Kündigung zwei wesentliche Bedeutungen: In rechtlich-prozessualer Hinsicht ist sie dem sogenannten „Ultima-Ratio-Prinzip" (Croset/Dobler 2018: 1) folgend die Voraussetzung, um eine wirksame Kündigung aussprechen zu können. In disziplinierender Absicht hat sie eine psychologische Wirkung auf die betroffene Person und die gesamte Belegschaft: „Eine Abmahnung dient in erster Linie als klares Signal an den Arbeitnehmer, dass der Arbeitgeber ein bestimmtes Verhalten missbilligt. Gleichzeitig drückt sie dessen unmissverständliche Entschlossenheit aus, für die Zukunft Änderung bzw. Abhilfe zu verlangen" (a.a.O.: 2). In der beschriebenen Szene wird das Prozedere der Abmahnungskette um einen formalisierten Zwischenschritt ergänzt: Der Abschluss der schriftlich fixierten Vereinbarung erinnert die Teilnehmerin in disziplinierender Absicht an die Regularien, deren Befolgung sie schriftlich bestätigen muss. Zugleich

wird deutlich, dass eine spätere Vertragsverletzung eine weitere schriftliche Abmahnung legitimieren würde.

9.6 Trainieren und Testen von Pünktlichkeit

Neben disziplinierenden und sanktionierenden Praktiken der Mikro-Politik der Zeit haben wir auch pädagogische Praktiken beobachtet, im Zuge derer Pünktlichkeit praktisch eingeübt und getestet wird. Illustrieren lässt sich jener Aspekt der Pünktlichkeitserziehung anhand des Auszugs aus einer Unterrichtseinheit, in welcher eine unmittelbar bevorstehende Betriebsbesichtigung der Klasse vorbereitet wird. Derartige Aktivitäten, die regelmäßig in der Berufsvorbereitung stattfinden, dienen der Erkundung der betrieblichen Arbeitswelt. In der folgenden Szene sprechen zwei Lehrkräfte mit der Klasse über den Anfahrtsweg zum Betrieb, der auf einem weiter entfernten Gewerbegebiet angesiedelt und daher nicht ganz leicht zu erreichen ist. Zur Orientierungshilfe wurde den Jugendlichen daher eine Anfahrtsbeschreibung ausgehändigt, zu der im Unterrichtsgespräch Hinweise gegeben werden:

> Der Lehrer Herr Bernd weist auf die Erläuterungen hin, die bezüglich der Fahrzeit auf dem Blatt stehen, und empfiehlt den Schülern, rechtzeig die S-Bahn zu nehmen, da von der S-Bahn zur Bushaltestelle ein etwas längerer Fußweg zurückgelegt werden müsse, den vermutlich auch nicht jeder auf Anhieb findet. Ein Schüler, der offenbar überlegt, der Betriebsbesichtigung unter den gegebenen Umständen fernzubleiben, fragt, was passiere, wenn er einfach nicht kommen würde. Herr Bernd entgegnet ihm, dass er dann Fehlzeiten bekäme, verspricht sich jedoch und sagt statt „einem Fehltag" versehentlich „eine Fehlstunde". Dies nehme er dann gerne in Kauf, antwortet der Schüler. Der ebenfalls anwesende Herr Schmidt schaltet sich in die Diskussion ein. Er erläutert, dass die Fahrt zum Betrieb ein Test sei, durch den überprüft werde, wer pünktlich sein kann und wer nicht. Wenn jemand aus der Klasse den Betrieb nicht fände, dann sei dies ein sehr schlechtes Zeichen. Er ginge aber davon aus, dass die Jugendlichen dies schon schaffen. Weiterhin bemerkt er, dass es das Hauptproblem sei, rechtzeitig aus dem Bett zu kommen: „Wenn ihr das schafft, dann findet ihr sicher auch den Betrieb!" (Beobachtungsprotokoll)

Die zeitlich und organisatorisch vergleichsweise aufwendige Anfahrt zum Betrieb, die mit der Notwendigkeit der Nutzung unterschiedlicher Verkehrsmittel und der Zurücklegung eines unübersichtlichen Fußwegs einhergeht, erhält in der Unterrichtssituation den Charakter einer Simulationsübung: Die zu bewältigende Anreise zum Betrieb simuliert den morgendlichen Arbeitsweg, der mit dem pünktlichem Eintreffen am Arbeitsort endet. In der Argumentation des Lehrers Herrn Schmidt hat die Anreise zugleich die diagnostische Funktion eines Assessmentcenters, um festzustellen, „wer pünktlich sein

kann und wer nicht". Pünktlichkeit skizziert der Lehrer als eine individuelle Eigenschaft, die an Selbstdisziplin in Bezug auf das rechtzeitige, im Vergleich zum normalen Unterrichtstag noch frühere Aufstehen geknüpft ist. Ungeachtet des komplizierten und den Jugendlichen nicht vertrauten Anfahrtswegs wird verspätetes Aufstehen als Ursache für potenzielle Unpünktlichkeit genannt. Neben Pünktlichkeit ist damit zugleich auch das ‚Ausbildungsreife'-Merkmal der Selbstorganisation und Selbstständigkeit angesprochen, das sich explizit auf die Bewältigung des Lebensalltags bezieht: „Aufstehen, Kleiden, Weg zur Schule/Arbeit" (BA 2009: 48).

Die Ansprache des Lehrers kann als ein disziplinierender Appell gelesen werden, der die Jugendlichen darauf hin weist, dass ihnen Unpünktlichkeit in negativer Hinsicht – als ein „schlechtes Zeichen" – ausgelegt wird. Es scheint naheliegend, dass damit auf den oben skizzierten Diskurs um Unpünktlichkeit als Indiz für Defizite im ‚Ausbildungsreife'-Merkmal Zuverlässigkeit rekurriert wird. Derartige professionelle Einschätzungen sind in der beobachteten Berufsvorbereitungsklasse folgenreich, da sie in die Entscheidung der Lehrkräfte einfließen, welche Jugendlichen für Praktika in Kooperationsbetriebe der Schule vermittelt werden und welche nicht. Insofern wird das oben beschriebene Selektionspotenzial von Unpünktlichkeit am Ausbildungsmarkt bereits im Verlauf der Pünktlichkeitserziehung in der Berufsvorbereitung wirksam.

9.7 Zusammenfassung

Die *Mikro-Politik der Zeit* erweist sich den in diesem Kapitel vorgestellten Analysen nach als eine Dimension von Unterricht, die den Alltag in berufsvorbereitenden Institutionen des Übergangssektors intensiv und durchgängig prägt. Praktiken bringen in Verbindung mit formalen Ordnungen, Regeln und Artefakten ein institutionelles Pünktlichkeitsregime hervor, das die Zeitpraktiken der Jugendlichen umfassend kontrolliert und reguliert. Tagtäglich konstituieren ritualisierte und routinierte Praktiken der Anwesenheitskontrolle den Beginn des unterrichtlichen Alltags im Ganzen ebenso wie die Eröffnungssequenzen der unterschiedlichen Lernarrangements im Einzelnen. Praktiken des Messens, Dokumentierens und Quantifizierens individueller Verspätungszeiten begünstigen eine ausgefeilte Bürokratisierung von Unpünktlichkeit, die permanent sichtbar gemacht und mittels spezifischer Praktiken bearbeitet wird.

Das unpünktliche Erscheinen führt auf individueller Ebene zu Barrieren beim Zugang zum Unterricht, die vergleichsweise zeitaufwendig sind und die Verspätungszeiten paradoxerweise weiter erhöhen. Auf institutioneller Ebene resultiert aus häufigeren Verstößen gegen die zunächst noch vergleichsweise

moderaten Pünktlichkeitsregeln eine Intensivierung der Pünktlichkeitsbürokratie, im Zuge derer verfeinerte Praktiken der Zeitkontrolle und Zeitmessung zum Einsatz kommen, welche die Grenze von pünktlichem und unpünktlichem Verhalten immer präziser zu bestimmen suchen, aufgrund des erhöhten Aufwands in der praktischen Realisierung jedoch unvollständig und lückenhaft bleiben. So gehen die umfassenden zeitlichen Regulierungspraktiken situativ immer auch mit Praktiken des Ignorierens und Tolerierens von Verspätungen einher. Die in beiden Institutionen gewährten zeitlichen Toleranzen begünstigen eine Verschiebung der Pünktlichkeitsgrenzen, indem Zeitzonen institutionell tolerierter Unpünktlichkeit geschaffen werden, die den Bereich von Pünktlichkeit erweitern und moderate Verspätungen normalisieren.

Zugleich sind die auf Bestrafung rekurrierenden Disziplinierungspraktiken beim Überschreiten der Toleranzgrenzen ebenso wirksam wie folgenreich. Dies gilt insbesondere für die unterrichtsöffentlich praktizierten Ausschlüsse von Lernsituationen, welche die Unpünktlichen durch Exklusion und Anrechnung von Fehlzeiten sanktionieren und den dem Vollzug der Bestrafung Beiwohnenden stets die drohenden Risiken von Unpünktlichkeit vor Augen führen.

Durch das Disziplinierungsinstrument der Fehlzeitenaddition und -verbuchung erweist sich die berufsvorbereitende Mikro-Politik der Zeit in ihrer Logik als ambivalent: Einerseits soll die Pünktlichkeit der Jugendlichen mit Blick auf die antizipierten Erwartungen im Ausbildungssystem verbessert werden, indem die Verinnerlichung des institutionellen Zeitregimes sie dabei unterstützen soll, ein individuelles Zeitmanagement zu entwickeln, das für die Zeitpraktiken in der Arbeitswelt als funktional erachtet wird und entsprechend die Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhöhen soll. Andererseits bestätigen und bestärken die im Zuge der Pünktlichkeitserziehung zum Einsatz kommenden Strafpraktiken den Eindruck von ausgeprägten Defiziten in der Pünktlichkeit, da die objektiven Verspätungszeiten beim Überschreiten des zeitlichen Toleranzrahmens auf den Umfang ganzer Unterrichtseinheiten oder sogar Maßnahmentage aufgerundet und damit künstlich erhöht werden. Da diese Zeiten in Summe auf den Zeugnissen und Zertifikaten unter der Kategorie unentschuldigtes Fehlen ausgewiesen werden, ist die institutionelle Pünktlichkeitserziehung mit potenziell folgenreichen Stigmatisierungseffekten verbunden. Vor dem Hintergrund der selektiven Signalwirkung von unentschuldigten Fehlzeiten in betrieblichen Auswahlverfahren besteht das Risiko, dass die Chancen auf einen Ausbildungsplatz nicht zuletzt auch infolge der institutionellen Pünktlichkeitsziehung beeinträchtigt werden.

10 Entwöhnen von jugendkulturellen Verhaltensweisen

10.1 Die Adressierung jugendkultureller Praktiken im Feld

> Kurz vor halb zehn: Das Erfassen der Daten und Einsammeln der abzugebenden Unterlagen wird unterbrochen. Die Jugendlichen werden nun auf die erste Pause an ihrer neuen Schule vorbereitet: „Es wird jetzt gleich klingeln. Dies bedeutet, dass Sie eine Pause von 20 Minuten haben. Wenn Sie den Schulhof verlassen, hören Sie das Klingeln nicht. Das ist schlecht, denn dann kommen Sie zu spät!“ Angesichts der angekündigten Pause ziehen die ersten Jugendlichen bereits ihre Jacken an. Die Lehrerin, welche zuvor schon einmal das Jackenproblem angesprochen hat, interveniert unverzüglich: „Ziehen Sie Ihre Jacken wieder aus! Wir haben noch keine Pause!“ Im Raum kommt daraufhin Unruhe auf. Einige Jugendliche raunen und bringen ihren Unmut zum Ausdruck. „Wir warten, bis alle wieder aufmerksam sind!“, kommentiert die Lehrerin. „Das wird ja lustig mit Ihnen, wenn es am ersten Tag schon nicht klappt! Jacken aus, Mützen ab, Kaugummis raus! Das sind Sachen, die wir jetzt schon von Ihnen erwarten!“ Es wird kurz über die Regeln gesprochen. Ein Schüler erkundigt sich, ob er sein Handy mitbringen darf. „Eine gute Frage!“, kommentiert ein Lehrer: „Die Handys sind natürlich aus!“ Es klingelt schließlich zur Pause. (Beobachtungsprotokoll)

Der Unterrichtsausschnitt, der sich am ersten Schultag in der schulischen Berufsvorbereitung ereignet, offenbart die unterrichtliche Adressierung unterschiedlicher jugendlicher Verhaltensweisen, die im Verlauf des Bildungsgangs regelmäßig zu pädagogischen Interventionen führen. Zunächst gerät die jugendliche Kleidung in den Fokus, deren Adressierung durch die Lehrerin auf eine Diskrepanz zwischen dem von Jugendlichen praktizierten Tragen von als Jacken bezeichneten Kleidungsstücken im Raum und der institutionellen Bekleidungsordnung an der beruflichen Schule rekurriert. Die als abweichend bewertete Bekleidungspraxis materialisiert sich nicht nur im verfrühten Anziehen der Jacken vor dem angekündigten Pausenbeginn, sondern in einem von der Lehrerin angesprochenen grundsätzlichen „Jackenproblem“, das regelmäßig im unterrichtlichen Alltag verhandelt wird und auch bereits vor der beschriebenen Szene in der Einführungsveranstaltung pädagogische Interventionen begründet hat. Kurz nach dem Beginn der Unterrichtseinheit wurden wiederholt einzelne Jugendliche angesprochen und dazu aufgefordert, ihre von Lehrkräften als Jacken gelesenen und bezeichneten Kleidungsstücke abzulegen.

Situativ zeigt sich, dass bestimmte jugendliche Bekleidungsformen vom Lehrpersonal als abweichend definiert, unterrichtsöffentlich als illegitim mar-

kiert und durch Verbote sanktioniert werden. Neben den Jacken betrifft dies auch die in der Szene angesprochenen Baseballkappen. Die grundsätzliche Illegitimität der jugendlichen Kleidungs- und Körperpraktiken, zu denen auch das von der Lehrkraft angesprochene Kaugummikauen zählt, unterstreicht sie durch die Betonung, dass die Befolgung der entsprechenden Regeln bereits zu Beginn des berufsvorbereitenden Bildungsgangs erwartet wird. Diese Erwartung erscheint plausibel, da bereits an den zuvor von den Jugendlichen besuchten allgemeinbildenden Schulen – wie Langer (2008: 111) am Beispiel von Jacken und Baseballkappen zeigt – auf die Einhaltung derartiger Verhaltensstandards hingewirkt worden sein dürfte. Auch dort kommt es regelmäßig zu Konflikten um kleidungsbasierte Selbstinszenierungen Jugendlicher, wobei die Lehrkräfte das von den Jugendlichen geforderte Ausziehen der Jacken und Abnehmen der Kappen als einen symbolischen Übergang zwischen Freizeit und Schulzeit betrachten, in dessen Zuge es zur „Herstellung des Schüler- bzw. Lernkörpers“ (a.a.O.: 113) kommt. Im berufsvorbereitenden Unterricht kommt den institutionellen Bekleidungsregeln noch eine weitere, bildungsgangspezifische Bedeutung zu, auf die Berufsschullehrkräfte in Interviews verweisen, in denen sie über die Hintergründe der Kleidungsordnung sprechen. Exemplarisch zeigt dies folgende Argumentation eines Lehrers:

> Also ich finde erst mal wieder der Gedanke Ausbildungsvorbereitung. Die Jugendlichen sollen vorbereitet werden auf eine Ausbildung. Wie sieht es in der Ausbildung aus? Da gibt’s auch bestimmte Regeln und Vorschriften, wie man sich auch zu kleiden hat zum Beispiel und zu benehmen. Da kann ich auch nicht mit Jacke an und Jogginghose und Cap stehen. Sondern hab dann entsprechend Arbeitskleidung an oder auch private Kleidung. (Interview Berufsschullehrer)

Die Durchsetzung der institutionellen Bekleidungsordnung, die neben den bereits erwähnten Jacken und Kappen auch sogenannte Jogginghosen betrifft, wird vor dem Hintergrund des stellvertretenden Zukunftsentwurfs einer Berufsausbildung (vgl. Kapitel 8) mit antizipierten Verhaltensregularien in Ausbildungsbetrieben legitimiert. Die jugendliche Kleidung wird damit nicht nur für das gegenwärtige Lernarrangement im berufsvorbereitenden Bildungsgang selbst, sondern insbesondere auch für den künftigen Lernort des Ausbildungsbetriebs als abweichend bewertet. Selbst in Betrieben, in denen keine explizite „Arbeitskleidung“ mit einer zur Verrichtung der Arbeit notwendigen funktionalen Beschaffenheit erforderlich ist, sondern Mitarbeitenden das Tragen „private[r] Kleidung“ gestattet wird, erscheint der jugendliche Dresscode aus der Sicht des Lehrers als illegitim. Der vom Interviewten hergestellte Zusammenhang von betrieblicher Kleiderordnung und allgemeinen Verhaltensstandards in Form von „Benehmen“ lässt darauf schließen, dass die institutionelle Reglementierung des jugendlichen Kleidens im Lichte des ‚Ausbildungsreife‘-Merkmals „Umgangsformen“ (vgl. BA 2009: 54) zu verstehen ist. Im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife wird diesbezüglich

gefordert, dass sich Jugendliche „in der jeweiligen Situation angemessen höflich, respekt- und rücksichtsvoll [verhalten]“ (ebd.). Bei den Kriterien für angemessene Umgangsformen wird explizit auf Kleidung Bezug genommen und an Jugendliche die Erwartung gerichtet, „die gängige Kleiderordnung der beruflichen Bezugsgruppe im beruflichen Zusammenhang für sich zu akzeptieren“ (ebd.). Das unterrichtliche Sanktionieren jugendlicher Kleidung erscheint vor diesem Hintergrund als eine pädagogische Strategie, mittels derer die Jugendlichen an die Akzeptanz antizipierter Kleidungsgepflogenheiten in beruflichen Kontexten gewöhnt werden sollen. Der unterrichtlich prozessierte „Fremdzwang“ dient damit der allmählichen Verinnerlichung beruflicher Bekleidungsstandards im Sinne eines „Selbstzwangs“ (Elias 1997b: 347).

Neben der Kleidung werden in der einleitenden Unterrichtsszene noch weitere jugendliche Verhaltensbereiche adressiert, die in einem Zusammenhang mit institutionell als angemessen erachteten Umgangsformen zu betrachten sind. Das von der Lehrerin hervorgehobene Kaugummiverbot rekurriert auf die Bereiche Höflichkeit und sprachliche Kommunikation, wird Kaugummikauen in der Öffentlichkeit doch insbesondere deshalb problematisiert, da es gemeinhin in Gesprächssituationen als unangemessen und störend betrachtet wird (vgl. Schäfer-Elmayer 2018: 265). Sprachliche Kommunikation hat im Kontext der mit ‚Ausbildungsreife‘ assoziierten Umgangsformen eine zentrale Bedeutung. Im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife wird von Jugendlichen die Nutzung einer „der Situation angemessene[n] Sprache“ (BA 2009: 54) erwartet. Die Förderung einer aus institutioneller Sicht „angemessenen Sprache“ materialisiert sich auf der Mikroebene des ethnografierten Unterrichts in pädagogischen Praktiken, im Zuge derer die jugendliche Sprache insgesamt problematisiert und als unangemessen markiert wird. Auch das von der Lehrkraft in der Unterrichtsszene angekündigte Handyverbot wird im institutionellen Kontext der Berufsvorbereitung mit Kommunikation in Verbindung gebracht: Der institutionell reglementierte Umgang mit mobilen Endgeräten als wesentliches Element digitaler Jugendkulturen wird mit einem angemessenen Kommunikationsverhalten in Ausbildungsbetrieben begründetet.

Die sich in der einleitenden Szene in verdichteter Form zeigende Reglementierung der jugendlichen Kleidung, Sprache und Handynutzung offenbart eine pädagogische Ordnung berufsvorbereitender Bildungsgänge, die in umfassender Weise durch ein diachrones Verständnis von Jugend konstituiert wird, welches Jugend in einer sozialisations- und entwicklungstheoretischen Logik primär als eine „Phase der Hervorbringung zukünftiger Gesellschaftsmitglieder“ (Liebsch 2012: 25) in Gestalt ‚ausbildungsreifer‘ Subjekte betrachtet. Jenes Verständnis von „Jugend als Transition“ (Reinders 2003: 19) gerät auf der Mikroebene des berufsvorbereitenden Unterrichts in Spannung zu Jugend in synchronem Sinne, in dem Jugend nicht lediglich als eine Durchgangsetappe zum Erwachsenenwerden, sondern als eine gesellschaftli-

che Gruppe mit eigenem Recht verstanden wird, die durch „jugendliche Vergemeinschaftungsformen, Interaktionsordnungen und kommunikative Praktiken“ (Liebsch 2012: 25) hervorgebracht wird. Reinders spricht diesbezüglich von „Jugend als Moratorium“ (Reinders 2003: 52). Der institutionellen Logik von ‚Ausbildungsreife‘ folgend schränken die in diesem Kapitel analysierten unterrichtlichen Praktiken den Raum zur Inszenierung jugendkulturellen Verhaltens vor dem Hintergrund der institutionell antizipierten Verhaltensstandards in Ausbildungsbetrieben weitgehend ein und fordern einen umfassenden Verzicht auf diverse jugendliche Verhaltensbereiche. Wir sprechen in diesem Zusammenhang vom *Entwöhnen von jugendkulturellen Verhaltensweisen*, da die pädagogisch adressierten Verhaltensbereiche als inkorporierte, in moralischer Hinsicht defizitäre Angewohnheiten betrachtet werden, von denen die Teilnehmenden an berufsvorbereitenden Bildungsgängen im Zuge einer konsequenten erzieherischen Praxis entwöhnt werden sollen. Wir analysieren die Logik jenes unterrichtlichen Praxiskomplexes im Rahmen des Kapitels exemplarisch am Entwöhnen von jugendkulturellen Bekleidungs- und Sprachstilen sowie am Entwöhnen von jugendkultureller Handy- und Smartphonenutzung.

10.2 Exkurs: Die Spannung von Jugend- und Institutionskultur

Die Herausbildung jugendkultureller Praktiken ist an die Entstehung der Lebensphase Jugend geknüpft, die sich – wenngleich die Idee von Jugend bereits in der Antike bestand (vgl. Oerter/Dreher 2002: 258) – erst infolge der Industrialisierung etabliert hat (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 19f.; Scherr 2009: 92f.). Zunächst war die Lebensphase Jugend als „Bildungsmoratorium“ (Helsper 2015: 131) nur männlichen Nachkommen des Bürgertums vorbehalten. Bei Kindern des im 19. Jahrhundert entstandenen Proletariats kam es hingegen auch nach der Einführung der allgemeinen Schulpflicht zu einem „relativ nahtlosen Übergang von der Schulentlassung zur Fabrikarbeit (spätestens im 14. Lebensjahr)“ (Tillmann 2010: 242). Bis weit ins 20. Jahrhundert blieb die Jugendphase in der Arbeiterschaft auf einen kurzen Zeitraum zwischen dem 13. und 18. Lebensjahr beschränkt. Die Lebenswelten Jugendlicher variierten demnach schichtspezifisch: Für die lange vom Elternhaus abhängige bürgerliche Jugend beschreibt Tillmann (2010: 244) sexuelle Askese, Fleiß, Disziplin und Leistungsanstrengung, für die Arbeiterjugend demgegenüber frühe Verselbstständigung vom Elternhaus und sexuelle Erfahrungen. Mitte des 20. Jahrhunderts setzte sich infolge der Bildungsexpansion und der ausgedehnten Schulbesuchszeit eine gesamtgesellschaftliche Verlängerung der Jugendphase durch, die auch junge Frauen und Angehörige

unterer sozialer Milieus inkludierte (vgl. Tillmann 2010: 245). Zugleich ist eine umfassende Verschulung der Jugendphase zu verzeichnen, die aktuell u.a. auch durch den Ausbau von Ganztagsbildung forciert wird.

Die mit der Lebensphase Jugend entstandene gesellschaftliche Gruppe Jugend zeichnet sich durch spezifische, von der Erwachsenenwelt differierende Lebensstile aus, die mit dem Konzept der Jugendkultur analysiert werden (vgl. Ferchhoff 2011; Gibson/Hummrich/Kramer 2020; Richard/Krüger 2010). Jugendkulturtheorien betonen, dass Jugend durch die „kulturelle Inszenierung von Jugend" (Krüger 2010: 13) hervorgebracht wird. Während die Jugendkulturforschung zunächst von einer einheitlichen jugendlichen Teilkultur ausging, wurden seit den 1970er-Jahren Klassendifferenzen betont und jugendliche Subkulturen der Arbeiterschaft von jugendlichen Gegenkulturen der Mittelschicht unterschieden. Aktuell wird die grundsätzliche Vielfalt jugendlicher Szenen fokussiert, die als posttraditionelle Vergemeinschaftungsformen mit je eigener Kultur konzeptualisiert werden (Krüger 2010: 14). Die Analysen zu unterschiedlichen Jugendszenen und Jugendkulturstilen (vgl. Ferchhoff 2011: 206f.; Krüger 2010: 24f.) verweisen auf eine Pluralisierung und Individualisierung von Jugendkulturen mit „szenenspezifischen Ausdifferenzierungen und praktizierten Stilvermischungen" (Ferchhoff 2011: 206).

Im Zuge der gesellschaftlich voranschreitenden Digitalisierung sind Jugendkulturen gegenwärtig „immer auch digitale Jugendkulturen" (Hugger 2014: 11), wobei die jugendkulturelle Nutzung von Internet, Computer und digitalen Endgeräten sehr heterogen ist. Ungeachtet der Vielfalt von Jugendkulturen sieht Krüger (2010: 36) nach wie vor soziale Differenzen als bedeutsam an: Dies gilt für die milieuspezifische Verortung bestimmter jugendkultureller Szenen – Wellgraf (2014) kontrastiert bspw. den Boxerstil von Hauptschülern mit Klavierspielerinnen am Gymnasium –, wie für klassenspezifisch differente Aneignungsmodi und Verarbeitungsmuster jugendkultureller Lebensstile, was Hoffmann (2016) an der Techno- bzw. Elektroszene illustriert. Im Lichte des aktuellen gesellschaftlichen Strukturwandels fragt Krüger (2020: 73) nach neuen Ungleichheitsmustern und verweist auf urbane Jugendszenen der neuen akademischen Mittelklasse sowie jugendliche Mitglieder rechtspopulistischer Gruppierungen der alten Mittelschicht bzw. einer neuen Unterklasse.

Im Zuge unserer Analysen ist es weniger bedeutsam, welche Jugendkulturen im Unterricht repräsentiert sind. Entscheidender ist die grundsätzliche Prämisse, dass sich jugendliches Verhalten in Gestalt jugendkultureller Stilbildungen realisiert, welche alltägliche Warenobjekte verwenden und mit spezifischen Bedeutungen versehen. Im Zuge der praktischen Inszenierung jugendkultureller Stile nutzen und kombinieren Jugendliche sehr unterschiedliche Elemente (vgl. Krüger 2010: 14). Exemplarisch seien Musik, Tanz, Körpergesten, Territorialverhalten und Interaktionsformen genannt (vgl. z.B. Heyer/Wachs/Palentien 2014; Stauber 2014a). Im Zuge unserer Beobachtun-

gen fokussiert das Lehr- und Fachpersonal, wie oben gezeigt, vor allem die jugendkulturelle Bekleidung (vgl. König 2007), die jugendliche Sprache (vgl. Neuland 2018) sowie die Nutzung mobiler Endgeräte im Kontext digitaler Jugendkulturen (vgl. Hugger 2014).

Das Verhältnis von Jugendkultur und Bildungsinstitutionen wird primär im Kontext Schule untersucht und als ambivalent beschrieben (vgl. Helsper 2010; 2015). Während Schule einerseits durch das Bilden altersnaher Gleichaltrigengruppen den räumlichen Kontext für die jugendkulturelle Praxis bietet, hat sie zugleich eine pädagogische Kontrollfunktion, welche sich gegen die Vergemeinschaftung der Jugendlichen richtet (Helsper 2015: 132). Das Verhältnis von Jugendkultur und Schule erweist sich in dieser Perspektive als spannungsvoll, denn „die eigensinnigen Peerwelten sind auch innerhalb der Schule anwesend und durchkreuzen die schulische Lern- und Leistungsrationalität" (ebd.). Im schulischen Alltag kommt es vor diesem Hintergrund zu Konflikten zwischen Jugendkultur und Schule, die aus den sich widersprechenden Logiken von jugendkultureller Vergemeinschaftung und institutionellen Erwartungen resultieren: Während Jugend als Lebensraum nach Helsper (2010: 213) „um Erlebnis, Ekstase, Event, um expressive, sinnliche Formen des Sich-Erprobens und Experimentierens zentriert wird", ist die institutionell favorisierte Lebensform eines Schülers bzw. einer Schülerin durch eine bildungsorientierte „Leistungsaskese" (ebd.) gekennzeichnet, die auf den späteren Erwachsenenstatus vorbereiten soll: „Im schulischen Lebensraum sind Leistung, Langsicht und Selbstdisziplin gefordert, und damit in unterschiedlicher ‚Härte' ein institutioneller leistungszentrierter Schülerhabitus des erfolgsorientierten Erwerbsmenschen" (Helsper 2015: 132). Gegenwärtig wird unter dem Schlagwort des „Optimierungsmoratoriums" (Reinders 2016) auf den gestiegenen Leistungsdruck verwiesen, durch den das jugendliche Bildungsprivileg zum Bildungszwang wird (vgl. Helsper 2015: 132).

Die tatsächliche Ausprägung der Spannung von Jugendkultur und Schule sieht Helsper (2010) im Zusammenhang mit der sozialen Lage Jugendlicher: Die jugendkulturellen Praktiken der sozialprivilegierten Schüler*innenschaft in exklusiven Privatschulen oder Internaten stehen keineswegs in Distanz zum schulischen Erwartungshorizont (vgl. Kalthoff 1997). Demgegenüber skizziert Helsper eine ausgeprägte Spannung „im Kontext der verschiedenen Stilbildungen aus dem subkulturellen Spektrum von Arbeiterjugendlichen und marginalisierten Lebenslagen" (Helsper 2010: 222), wie sie bspw. von Willis (1979) beschrieben werden. Bildungsbenachteiligte Jugendliche erfahren, wie Wellgraf (2012) am Beispiel der Hauptschule zeigt, „Missachtung und Zurückweisung durch die Schule und stabilisieren sich dagegen wiederum in Form subkultureller Cliquen, in denen die eigenen jugendkulturellen Praktiken gerade auch gegen die Schule geschärft und ausgebildet werden" (Helsper 2010: 223). Jenseits des Konfliktpotenzials interessieren die Ju-

gendkulturforschung auch produktive Momente im Verhältnis von Jugendkultur und Bildungsinstitutionen. An der Analyse eines Hip-Hop- und Breakdance-Angebots an einer Ganztagsschule zeigen Idel und Kunze (2020), wie sich „Schule und Jugendkultur durchdringen und wie Schule zum Ort der Peers wird, an dem Jugendkultur in spezifischer Weise Gestalt gewinnt" (Idel/Kunze 2020: 141). Eine Studie zur Jugendszene des Visual Kei verdeutlicht, dass Jugendliche die aktive Beteiligung an den Szeneaktivitäten auch zum informellen Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen nutzen (vgl. Gross 2016).

Im der Berufsvorbereitung kommt es zu einer Komplexitätssteigerung im Verhältnis von Jugendkultur und Bildungsinstitutionen, da hier zusätzlich die antizipierten Verhaltensstandards potenzieller Ausbildungsbetriebe unterrichtlich wirksam und prozessiert werden. Im Gegensatz zu Schulen verfolgen Betriebe nicht primär pädagogische, sondern ökonomische Ziele (vgl. Merkens 2006: 26) und richten entsprechend spezifische Erwartungen an Jugendliche. In Umfragen des Deutschen Industrie- und Handelskammertags wird die häufig unterstellte mangelnde ‚Ausbildungsreife' Jugendlicher mit Defiziten in diversen jugendlichen Verhaltensbereichen begründet (vgl. DIHK 2014).

Die berufspädagogisch-historische Jugendforschung sieht erste Hinweise für Spannungen im Verhältnis von Jugend und Ausbildungsinstitutionen bereits ab dem 18. Jahrhundert, als Verhaltensregeln für Lehrlinge deren Erziehungsbedürftigkeit betonten und vor problematischem Verhalten wie Alkoholkonsum, Spielen und sexueller Aktivität warnten (vgl. Stratmann 1993: 223f.; 1995: 69f.). Im 19. Jahrhundert geriet unsittliches, ungehorsames und schlechtes Betragen in den Fokus (vgl. Stratmann 1995: 77f.). Für den Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert rekonstruiert Stratmann eine gesellschaftliche Debatte um die „Verwilderung" (Stratmann 1992: 154) der als Problemgruppe wahrgenommenen Arbeiterjugendlichen. Im Hinblick auf die Berufsvorbereitung ist markant, dass in dieser Zeit auch das Verhalten der Jugendlichen fokussiert wurde, die keine Berufsausbildung absolvierten, sondern als sogenannte Jungarbeitende un- und angelernten Tätigkeiten nachgingen. Sie wurden in negativer Hinsicht von den Lehrlingen abgegrenzt (vgl. Stratmann 1992: 2) und in diversen Verhaltensbereichen, bspw. den Freizeitaktivitäten sowie einem vermeintlich unanständigen und sexualisierten Verhalten, als defizitär beschrieben (vgl. Dehn 1929: 77f.). Auch im 20. Jahrhundert setzt sich der negative Blick auf das Verhalten von Jungarbeitenden fort. Grieswelle (1978: 135f.) verweist bspw. auf weniger (hoch-)kulturelle Aktivitäten, seltenere sportliche Betätigungen sowie ein häufiger passives und rezeptives Freizeitverhalten. Defizitorientierte Deutungen zeigen sich auch aktuell bei Lehr- und Fachkräften in Bildungsinstitutionen am Übergang Schule – Beruf (vgl. Stauber 2014b; Thielen 2013b).

10.3 Entwöhnen von jugendkulturellen Bekleidungsstilen

Die das Kapitel einleitende Szene vom ersten Schultag in der schulischen Berufsvorbereitung verdeutlicht, dass die Kleidung Jugendlicher im Bildungsgang in einer spezifischen Weise zum Bezugspunkt pädagogischer Interventionen wird. Damit findet eine unterrichtsöffentliche Adressierung eines sensiblen Bereichs des jugendlichen Selbst statt, lassen sich jugendliche Körpergestaltungen, -inszenierungen und -repräsentationen doch als „ein Experimentieren mit neuen Formen des Selbstausdrucks und der Selbstdarstellung in einer von Umbrüchen und der Notwendigkeit von Neuorientierungen geprägten lebensgeschichtlichen Phase“ (Flaake 2019: 138) verstehen. Der jugendliche Möglichkeitsraum zur Entwicklung und Erprobung individueller körperlicher Darstellungsweisen wird durch die im berufsvorbereitenden Unterricht prozessierte Kleidungsordnung, die mit ‚Ausbildungsreife‘ assoziierte Vorstellungen zu angemessenen Umgangsformen repräsentiert (vgl. BA 2009: 54), begrenzt. In den explorativen Vorstudien wurde deutlich, dass dabei bisweilen auch milieuspezifische Inszenierungen von jugendlicher Männlichkeit, die Wellgraf (2014) als Boxerstil beschreibt, vor dem Hintergrund antizipierter betrieblicher Erwartungen problematisiert werden (vgl. Thielen 2014a).[6] Die vorliegende Untersuchung führte vor allem Unterrichtssituationen zutage, in denen bestimmte jugendliche Kleidungsstücke regelmäßig in den Fokus der Lehr- und Fachkräfte geraten. Hierbei handelt es sich um Jacken, Kappen und sogenannte Jogginghosen, auf deren unterrichtliche Adressierung nun genauer eingegangen wird.

Jacken

Das in der Szene am Kapitelbeginn bereits angedeutete Jackenproblem wird in folgendem Unterrichtsausschnitt, der ebenfalls am ersten Unterrichtstag be- obachtet wurde, differenzierter beschrieben:

> Als die Lehrerin durch den Raum geht, fällt ihr auf, dass einige Jugendliche noch Jacken anhaben. Es handelt sich um sehr verschiedene Arten von Jacken: Westen (z.B. von Sportmarken wie Adidas), Strickjacken mit Kapuze, aber auch Lederjacken oder Jacken aus anderem Material. Die Lehrerin stellt fest: „Einige haben ja noch ihre Jacken an!“ Sie beginnt daraufhin mit einer Ansprache an die Jugendlichen: „Es wurde eben schon mal gesagt, dass alle ihre Jacken ausziehen sollen. Jacken sind zum Aus-

6 Die entsprechenden jugendlichen Inszenierungen bringen durch die Kombination spezifischer Kleidungsstücke (z.B. Muskelshirts), Schmuck (z.B. Halsketten der Hip-Hop-Szene) sowie Haarpraktiken (z.B. kurz geschorene Haare) eine von Erwachsenen als aggressiv gelesene Männlichkeit zum Ausdruck (vgl. Thielen 2014a: 98). In Verhaltensratgebern für Auszubildende wird vor „extremen Frisuren“, „auffällig gefärbten Haaren“ sowie „sichtbaren Piercings und Tatoos“ gewarnt (vgl. Simonis 2020: 13).

> ziehen da! Hier im Raum sind es zwar keine 35 Grad, aber es sind im Moment 70 Menschen drin, die alle eine Körpertemperatur von 30 Grad haben. Ziehen Sie alle Ihre Jacken aus!“ Einige Jugendliche, die sich angesprochen fühlen, fragen daraufhin nach: „Die dünnen auch?“ – „Ja, die dünnen auch!“ Bei den vermeintlichen Jacken einiger Jugendlicher handelt es sich um Westen. Auch diese müssen ausgezogen werden, obwohl die Jugendlichen zum Teil nur T-Shirts darunter tragen. Während einige Jugendliche ihre Westen ausziehen, sehen andere ihre Westen wohl nicht als Jacken an und lassen sie an. In der großen Gruppe fällt dies nicht auf, sodass darauf nicht weiter eingegangen wird. (Beobachtungsprotokoll)

In der Szene materialisiert sich die Kollision jugendkultureller Bekleidung und institutioneller Ordnung. Die offenkundig vielfältige jugendliche Oberbekleidung wird dabei pauschal der Sammelkategorie „Jacke“ zugeordnet, deren Tragen im Unterricht per se als illegitim markiert und unverzüglich sanktioniert wird. Indem sich die Lehrerin einzig auf die wärmende und damit funktionale Funktion von Jacken bezieht, die angesichts der Raumtemperatur für obsolet erklärt wird, entzieht sie der jugendlichen Kleidungspraxis ihre Legitimation, obgleich Kleidung für die Jugendlichen neben einer ästhetischen vor allem auch eine symbolische Bedeutung hat (vgl. König 2007: 259f.). Gerade am Schuljahresstart, an dem die Jugendlichen erstmalig ihren neuen Mitschülerinnen und -mitschülern begegnen, ist die eigene Selbstpräsentation von hoher Relevanz, entscheidet doch Kleidung in jugendlichen Peerkontexten mit über Anerkennung und Zugehörigkeit (vgl. König 2007: 166f.) Die im Beobachtungsprotokoll genannten Westen, Strickjacken und Jacken lassen sich als Elemente eines individuell inszenierten jugendlichen Lifestyles mit vielschichtigen Bedeutungen verstehen. Die erwähnten Markenjacken können bspw. Prestige und Status sowie die Zugehörigkeit zu bestimmten Jugendszenen signalisieren (vgl. Maier 2013: 155f.). Die Sportmarke „Adidas“ verweist zudem auf die zunehmende „Versportung“ (Ferchhoff 2011: 277) jugendlicher Kleidungsstile. Bestimmte Arten von Lederjacken sind jugendkulturelle Zeichen des Widerstands gegenüber „bürgerlichen Bekleidungsnormen und dem damit verbundenen Wertekanon“ (Weis 2012: 19). Zugleich kann das Tragen einer teuren Jacke bei jungen Menschen mit geringen sozioökonomischen Ressourcen dem Verbergen darunterliegender preisgünstiger Kleidung dienen, die Stigmatisierungspotenzial unter den Peers begründen kann (vgl. König 2007: 254f.; Maier 2013: 176).

Die in der Unterrichtsszene zitierte Frage von Jugendlichen im Hinblick auf eine Unterscheidung von dünnen und dicken Jacken, kann als Versuch interpretiert werden, die Lehrkräfte zu einem differenzierten Umgang mit den sehr unterschiedlichen Kleidungsstücken zu bewegen, die allesamt pauschal unter das institutionelle Jackenverbot fallen. Offensichtlich soll der strikte Umgang mit der jugendlichen Oberbekleidung die uneingeschränkte und demzufolge auch nicht verhandelbare Relevanz derjenigen sozialen Umgangsform verdeutlichen, auf die das Jackenverbot rekurriert: das grundsätz-

liche Ablegen bestimmter Kleidungsstücke beim Betreten eines Raums. Zudem ist für den Kontext Schule zu berücksichtigen, dass Lehrkräfte das Anlassen von Jacken im Unterricht häufig als etwas Vorläufiges interpretieren, „als wollten die SchülerInnen gleich wieder gehen, sich gar nicht erst festsetzen“ (Langer 2008: 111). Die in der Durchsetzung des Jackenverbots zum Ausdruck kommende Logik des berufsvorbereitenden Unterrichts legt eine vermeintlich klare und eindeutige Unterscheidung von angemessenen und ungemessenen Umgangsformen nahe: Angemessenes Kleiden in geschlossenen Räumen realisiert sich demnach im generellen Verzicht auf jegliche Kleidungsstücke, die von Erwachsenen als Jacken gelesen werden könnten. Die weitreichende und starre Jackenregelung der Institution steht in Spannung zu komplexen Kleidungsstandards in der Berufs- und Arbeitswelt, die das Tragen bestimmter Jackenarten im Raum, bspw. im Fall von Westen oder Jacketts, durchaus zulassen. Zugleich verweisen aktuelle Ratgeber zu Umgangsformen auf eine Liberalisierung von Kleidungsregeln und einen größeren Freiheitsgrad für Jugendliche und junge Erwachsene unter 30 Jahren (vgl. Schäfer-Elmayer 2018: 279). An der beruflichen Schule tragen tatsächlich auch jüngere Lehrkräfte Kleidungsstücke, die unter das institutionelle Jackenverbot fallen müssten. Dies zeigt eine Beobachtung am zweiten Schultag im Bildungsgang:

> Der zweite Schultag beginnt wiederum um 8.00 Uhr in der Schulaula. Die Tische und Bänke sind noch so gestellt, wie am Tag der Einschulung. Der Lehrer und die übrigen pädagogischen Mitarbeitenden halten sich wieder im vorderen Bereich des Raums auf. Eine der Lehrerinnen trägt eine Adidas-Weste (die gleiche, welche die Jugendlichen am gestrigen Tag ausziehen mussten). Ein Lehrer begrüßt schließlich die Jugendlichen offiziell. (Beobachtungsprotokoll)

Der in der szenischen Beschreibung vermerkte Hinweis zur Weste einer Lehrerin, die offensichtlich dem sanktionierten Kleidungsstil von Jugendlichen entspricht, lässt die vermeintlich eindeutige Grenze zwischen angemessenem und unangemessenem Kleiden im Raum fraglich erscheinen und verdeutlicht zugleich, dass die Spannbreite institutionell als legitim erachteter Kleidungsstile bei den Jugendlichen besonders stark eingeengt wird.

Kappen

Eine weitere Kleidungsregel, die im unterrichtlichen Alltag regelmäßig zu pädagogischen Interventionen und Konflikten zwischen Lehrpersonen und Jugendlichen führt, begründet sich ebenfalls mit der sozialen Umgangsform des Ablegens bestimmter Kleidungsstücke im Raum: das Tragen der bei Jugendlichen weitverbreiteten Baseballkappen. Auch diese Kopfbedeckungen repräsentieren jugendliche Selbstinszenierungen, die in der Identifikation mit jugendkulturellen Stilen gründen können. So sind Baseballkappen ein szene-

typisches Zeichen des Hip-Hops, den Ferchhoff als die „erfolgreichste und langlebigste jugendliche Populärkultur“ (Ferchhoff 2011: 233) bezeichnet. Aktuelle Verhaltensratgeber gehen explizit auf diese keineswegs nur von Jugendlichen getragenen Kleidungsstücke ein und empfehlen: „Baseball- oder Sportkappen sollten in geschlossenen Räumen abgenommen werden, auch wenn sie verkehrt herum getragen werden“ (Schäfer-Elmayer 2018: 304). In einer vorausgegangenen Studie hat sich gezeigt, dass Lehrkräfte an der beruflichen Schule auf ebendiese Regel rekurrieren und das Abnahmegebot explizit als einen europäischen Verhaltensstandard markieren (vgl. Thielen 2015: 313). In Verhaltensratgebern heißt es in ähnlicher Weise: „Im Umgang mit anderen Menschen ist es uns Europäern wichtig, dass man einander in die Augen und ins Gesicht schauen kann“ (Schäfer-Elmayer 2018: 303). Im Kontext Schule ist das Tragen der Kappen nicht zuletzt auch deshalb unerwünscht, da sich Jugendliche je nach Tragetechnik dem Blick von Lehrkräften entziehen können (vgl. Langer 2008: 112). Der im Unterricht der Berufsvorbereitung beobachtete Umgang mit den Baseballkappen ähnelt in einigen Aspekten dem an allgemeinbildenden Schulen. So werden die Jugendlichen häufig zu Unterrichtsbeginn in ritualisierter Form an das Abnehmen der Kappen erinnert. Auch am Lernort der Werkstatt, an dem spezifische Kleidungsregeln gelten, greift das Kappenverbot, wie die nachfolgende Szene vom Unterrichtsbeginn beschreibt:

> Der Lehrmeister sitzt vorne in der Werkstatt und ist dabei, die Anwesenheitskontrolle durchzuführen. Er hat einen Zettel vor sich auf der Werkbank liegen, von dem er die Namen der Schüler abliest, und einen Stift in der Hand. Er beginnt und liest einen Nachnamen vor. Ein Schüler antwortet „Ja“. Der Lehrmeister dreht sich um und sieht den Schüler an. Dieser sitzt hinten in der Ecke an der Werkbank. Er trägt ein Cap. Der Lehrmeister kommentiert harsch, dass er sein Cap abnehmen soll. Dabei fällt ihm sein Kollege ins Wort: „Nee, das hat er vorhin angesprochen.“ Er erklärt, dass der Schüler ihn vor Beginn der Stunde bereits angesprochen und auf das Cap hingewiesen habe. Er müsse das Cap tragen, weil er eine Verletzung am Kopf hat. Sobald es abgeheilt sei, werde er das Cap nicht mehr tragen. Der Lehrmeister kommentiert die Erläuterungen mit „Schade“. Dann fügt er an den Schüler gerichtet noch hinzu, dass er das Cap nicht mehr tragen kann, sobald die Verletzung abgeklungen ist, woraufhin der Schüler mit einem „Ja“ antwortet. (Beobachtungsprotokoll)

In dem Unterrichtsausschnitt zeigt sich, dass der jugendliche Körper im Rahmen der ritualisierten Anwesenheitsüberprüfung vom kontrollierenden Blick des Lehrmeisters inspiziert wird und dass Verstöße gegen die in der Werkstatt geltende Kleidungsordnung unverzüglich wahrgenommen und angezeigt werden. Zugleich wird offenbar, dass es legitime Ausnahmen vom Kappenverbot gibt, etwa im Fall einer Verletzung am Kopf, die es zu schützen bzw. zu verbergen gilt. Das Bedauern zum Ausdruck bringende „Schade“ des Lehrmeistes deutet darauf hin, dass dieser Gefallen an der machtvollen In-

spektion des Schülerkörpers und der Sanktion von Regelverstößen hat. Die äußerst konsequente und weitreichende erzieherische Durchsetzung des Kappenverbots lässt sich exemplarisch an einer Situation konkretisieren, die außerhalb der Unterrichtszeit vom Flur in einer der beruflichen Schulen aus beobachtet wurde:

> Der Lehrer geht kurz in das Büro der Sozialpädagogin, da er dieser ein Gesundheitszeugnis übergeben möchte. Ich warte solang auf dem Gang und sehe, dass ein Schüler aus der Berufsvorbereitungsklasse gerade zu einem Gespräch bei der Sozialpädagogin sitzt. Als der Lehrer das Büro schon fast verlassen hat, macht er beim Rausgehen kehrt mit der Bemerkung: „Das gibt's doch nicht!" Er geht wieder in den Raum hinein und ich höre, wie er den entsprechenden Schüler auffordert, seine Kappe abzunehmen, da er sich in einem geschlossenen Raum und noch dazu in einem Gespräch befände. Mir gegenüber äußert der Lehrer anschließend Unverständnis darüber, dass der Schüler mit einer grauen Jogginghose in die Schule gekommen ist. (Beobachtungsprotokoll)

Die Szene offenbart, dass der prüfende Blick des Berufsschullehrers auch außerhalb der Unterrichtszeit auf die jugendliche Kleidung gerichtet ist und Abweichungen von der institutionellen Kleidungsordnung wahrnimmt und anzeigt. Nach dem Erblicken der Kappe nimmt der Lehrer eine sehr weitgehende erzieherische Intervention vor, im Zuge derer er in eine Beratungssituation im Büro der Sozialpädagogin eingreift. Dabei spielt offenbar auch keine Rolle, ob die Sozialpädagogin dem Jugendlichen in ihrem Hoheitsbereich möglicherweise bewusst das Tragen der Kappe gestattet, etwa um durch die damit signalisierte Akzeptanz der individuellen Bekleidung eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre herzustellen. In der Beratung wird in diesem Zusammenhang von einer bedingungslosen positiven Zuwendung „als unbedingte Wertschätzung" (Mutzeck 2008: 84) gesprochen. Die machtvolle Intervention des Lehrers unterstreicht demgegenüber die uneingeschränkte Autorität des Kappenverbots, das keine Ausnahmen zulässt. Begründet wird das strikte Kappenverbot im Kontext der Berufsvorbereitung regelmäßig mit den Bekleidungsstandards in potenziellen Ausbildungsbetrieben. Wenngleich dort weder ein einheitlicher Umgang mit Kappen erfolgt noch ein generelles Kappenverbot besteht, verweist ein seit vielen Jahren mit Betrieben kooperierender Berufsschullehrer in einem Interview, in dem er über das Kappenverbot spricht, auf ein negatives Image, das die jugendkulturelle Kopfbedeckung in betrieblichen Kontexten haben könnte:

> Und auch bei Vorstellungsgesprächen ist das ja so, dass man sagt, ja möglichst die/ ja möglichst keine Kappe auf. Also, dass man möglichst neutral sich darstellen kann, oder ein positives Bild abgibt und diese, diese Kappen haben oft einen schlechten Ruf. Wenn die Schüler erst mal angekommen sind im Betrieb, und da herrschen andere Regeln, dann dürfen die den ganzen Tag eine Kappe tragen, dann ist es auch in Ord-

> nung. Aber bei uns ist das so, dass wir das einfach gesagt haben, ja, es macht erst mal keinen guten Eindruck. (Interview Berufsschullehrer)

Beim Erstkontakt zu Praktikums- und Ausbildungsbetrieben empfiehlt der Lehrer den grundsätzlichen Verzicht auf das Tragen der Baseballkappen und begründet dies mit der erfolgversprechenden Selbstpräsentationsstrategie einer „möglichst neutralen Darstellung“. „Neutral“ realisiert sich in diesem Zusammenhang durch die Abstinenz von jugendkulturellen Kleidungsstücken und Accessoires, die betriebliche Kleidungsnormen irritieren und demzufolge einen negativen Eindruck begünstigen könnten. Den Jugendlichen wird entsprechend eine möglichst unauffällige und angepasste Selbstpräsentation empfohlen, an die sie bereits im Verlauf der Berufsvorbereitung durch die konsequente Prozessierung des Kappenverbots und der weiteren Kleidungsregelungen gewöhnt werden sollen. Der vom Berufsschullehrer erwähnte Sachverhalt, dass in vielen Betrieben durchaus Baseballkappen getragen werden dürfen und bisweilen sogar zum betrieblichen Dresscode gehören, wird von den Jugendlichen im Rahmen der im Bildungsgang zu absolvierenden Betriebspraktika wahrgenommen und bisweilen im Unterricht als Argument gegen das schulische Kappenverbot hervorgebracht. Exemplarisch zeigt dies die folgende Unterrichtssituation:

> Als der in der zweiten Reihe sitzende Erik an der Reihe ist, fällt dem Lehrer auf, dass der Schüler eine Baseballmütze auf dem Kopf hat. Er fordert Erik auf, die Kappe abzunehmen. Erik folgt der Anweisung, ohne einen Kommentar zu verlieren. Einige Zeit später hat er jedoch seine Basecap erneut aufgezogen. Der Lehrer fordert ihn abermals auf, die Kappe abzunehmen, was Erik auch unverzüglich tut. In diesem Moment schaltet sich Malte, der auf der anderen Seite im Klassenraum sitzt, ein und fragt, warum das Tragen der Kappen im Unterricht eigentlich nicht erlaubt sei. Malte meint, dass die Regel Quatsch sei, da er die Kappe sogar in seinem Praktikumsbetrieb anziehen dürfe. Der Lehrer lässt sich jedoch auf keine Diskussion ein: „Ich hab jetzt keine Lust, nochmal die Uhr um ein Dreivierteljahr zurückzudrehen!“ Auch Erik ist offenbar nicht an einer weiteren Diskussion um die Kappe gelegen. Als Malte abermals zur Kritik an der Regel ansetzt, meint er genervt: „Das ist doch egal Mann!“ (Beobachtungsprotokoll)

Die Tatsache, dass das Tragen von Baseballkappen eine in einigen Praktikumsbetrieben legitime Kleidungspraxis darstellt, unterminiert die Akzeptanz des generellen Kappenverbots im Unterricht und lässt diese im Spiegel der Vielfalt betrieblicher Kleidungsstandards als künstlich erscheinen. Malte, der in der beschriebenen Situation gar nicht selbst im Fokus der pädagogischen Intervention steht, fordert angesichts des in seinem Praktikumsbetrieb erlaubten Tragens von Kappen eine Erklärung für die schulische Regel, die ihm der Lehrer jedoch verweigert, wodurch abermals die uneingeschränkte und nicht zu hinterfragende Gültigkeit der Kleidungsnorm unterstrichen wird. Der vom Lehrer angesprochene Erik selbst lehnt die von Malte angestoßene Diskussi-

on zur Sinnhaftigkeit des Kappenverbots ab und unterwirft sich damit der institutionellen Kleidungsordnung. An einer weiteren Situation lässt sich zeigen, dass der kompetente Umgang mit Kappen in Betrieben, die das Tragen jener Kopfbedeckung gestatten, im Rahmen der Vorbereitung des Betriebspraktikums auch explizit zu einem Unterrichtsthema gemacht wird:

> Sie müssen die Chefs grüßen, die da vorbeilaufen, dann sagen Sie „Hallo" und dann wird es leider so sein. Das sind so Konventionen, die halt in Betrieben gelten. Und das ist genau der Punkt, wir erleben leider oft genug, dass Schüler die Cappy nicht absetzen, dass Schüler wirklich die Hände in den Hosentaschen haben, wenn sie dahinlaufen, und die Leute nicht angucken, weil sie unsicher sind in der Situation sind natürlich vielleicht erstmal. Das ist so ein bisschen, ganz bewusst machen, und dann klappt das. Und //eh// das ist die Eintrittskarte, wenn Sie in den Betrieb kommen. (Transkript)

In der unterrichtlichen Ansprache der Berufsschullehrerin, die den Jugendlichen Verhaltensnormen in betrieblichen Kontexten vermittelt, wird auf das Begrüßen von Vorgesetzten rekurriert. Es ist naheliegend, dass sich das von der Lehrerin erwähnte Absetzen der Kappe, das die Jugendlichen nach deren Wahrnehmung nur selten anwenden, auf das gesellschaftlich bei Männern als höflich erachtete Abnehmen von Kopfbedeckungen in Begrüßungssituationen bezieht, wie es auch aktuelle Verhaltensratgeber empfehlen (vgl. Schäfer-Elmayer 2018: 303). Im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife wird Begrüßen „in angemessener Form" (BA 2009: 54) explizit als ein Indikator für das ‚Ausbildungsreife'-Merkmal „Umgangsformen" betrachtet. Dort wird bezeichnenderweise auch der von der Lehrerin angesprochene, von Jugendlichen häufig aus Unsicherheit vermiedene Blickkontakt während der Begrüßung hervorgehoben, der ja – wie weiter oben erwähnt – bei bestimmten Arten des Kappentragens eingeschränkt sein kann. Insofern bestätigt auch diese Unterrichtssituation, dass das jugendkulturelle Accessoire der Baseballkappe institutionell als Risiko betrachtet wird, in Praktikums- und Ausbildungsbetrieben einen negativen Eindruck zu machen und bei unsachgemäßer Handhabung als unhöflich wahrgenommen zu werden.

Jogginghosen

Wie im Kapitelverlauf schon mehrfach angedeutet, erweist sich auch das Tragen von bei Jugendlichen beliebten Sporthosen, die pauschalisierend als Jogginghosen bezeichnet werden, aus der Sicht von Lehr- und Fachkräften als eine illegitime Kleidungspraxis, wenngleich sie – abgesehen von entsprechenden Sicherheitsvorschriften in den Werkstätten – nicht explizit verboten werden. Aus jugendkultureller Sicht lassen sich die entsprechenden Hosen als Ausdruck des bereits erwähnten Trends der „Versportung" (Ferchhoff 2011: 277) jugendkultureller Bekleidungsstile interpretieren, der verschiedene

Kleidungsstücke und Accessoires wie Turnschuhe und Baseballkappen, Sportjacken, T-Shirts etc. kombiniert und auf unterschiedliche Jugendszenen verweisen kann (vgl. Ferchhoff 2011: 278). Im öffentlich-medialen Diskurs ist das alltägliche Tragen der mit Bequemlichkeit assoziierten und daher dem Freizeitbereich zugeordneten Jogginghosen mit negativen Assoziationen belegt und wird entsprechend als eine unangemessene Bekleidungsform interpretiert. Dabei spielen auch schicht- und milieuspezifische Zuschreibungsprozesse eine Rolle.[7] Im unterrichtlichen Alltag an der beruflichen Schule und beim sozialpädagogischen Bildungsträger kommt es regelmäßig zu Situationen, in denen sich Lehr- und Fachkräfte negativ zu den Sporthosen der Jugendlichen äußern. An der beruflichen Schule geschieht dies vom Beginn des ersten Maßnahmentages an, wie folgende Beobachtung der Einführungsveranstaltung zeigt:

> Die Lehrerin geht dann in ihrem Stundenplan weiter vor. „So, kommen wir nun zum Freitag." Ein Jugendlicher ruft in den Raum: „Da brauchen wir nicht in die Schule zu gehen und können mal ausschlafen!" – „Schon verkackt!", kommentiert die Lehrerin die Bemerkung des Schülers und schreibt den Stundenplan für Freitag an. Sie gibt währenddessen Hinweise zur Kleidung, welche die Jugendlichen für die unterschiedlichen Fächer benötigen: „Ohne Schuhe und Sportsachen kommen Sie nicht in die Turnhalle rein." Weiterhin bemerkt sie, dass die Jugendlichen im Fachpraxisraum keine Jogginghose oder sonstige weite Kleidung tragen sollen: „Jeanshosen sind erlaubt und eng anliegende Hosen!" Die Lehrerin äußert dabei ihr grundsätzliches Missfallen gegenüber den Jogginghosen, welche die Jugendlichen gerne anziehen. (Beobachtungsprotokoll)

In der Szene wird den neu an der Schule ankommenden Jugendlichen unmissverständlich signalisiert, dass das Tragen der Sporthosen außerhalb der Werkstatt zwar nicht untersagt ist, gleichwohl aber als unangemessen für den Lernort der beruflichen Schule betrachtet wird. Auch hier zeigt sich eine Gemeinsamkeit zwischen der Berufsvorbereitung und der allgemeinbildenden Schule, wo es ebenfalls Diskussionen um das Tragen von Jogginghosen gibt und bisweilen sogar explizite Verbote ausgesprochen werden.[8] Folgende

7 Bezeichnend ist der vom Modedesigner Karl Lagerfeld geprägte Spruch: „Wer eine Jogginghose trägt, hat die Kontrolle über sein Leben verloren." In Diskursen um arbeitslose junge Menschen wird die Jogginghose als Symbol für einen mit Faulheit assoziierten Lebensstil betrachtet, wie er in der Debatte um die sogenannte neue Unterschicht behauptet wird (vgl. Chassé 2010). In einem entsprechenden Beitrag der FAZ mit dem Titel „Hier spricht die Unterschicht" wird bspw. ein junger Arbeitsloser zitiert, der bei einem Besuch des Jobcenters extra auf den „Jogginghosen-Look" verzichtet, um einen guten Eindruck zu machen. Der Artikel ist abrufbar unter: https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/hier-spricht-die-unterschicht-11375059.html [Zugriff: 16.09.2020].

8 Im Dezember 2019 berichtet bspw. ein Beitrag auf SPIEGEL online, dass ein Gymnasium in Hannover Jogginghosen verbietet. Der Beitrag ist abzurufen unter: https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/hannover-schule-verbietet-jogginghose-und-muss-sich-erklaeren-a-1301492.html [Zugriff: 16.09.2020].

Unterrichtsszene beim sozialpädagogischen Bildungsträger, im Zuge derer die teilnehmenden Jugendlichen auf den Besuch einer Ausbildungsmesse vorbereitet werden, die den Kontakt zu potenziellen Praktikums- und Ausbildungsbetrieben eröffnen soll, zeigt, dass das Tragen von Sporthosen im institutionellen Kontext der Berufsvorbereitung insbesondere vor dem Hintergrund betrieblicher Kleidungsstandards problematisiert wird:

> Die Sozialpädagogin nennt zunächst ein paar allgemeinere Dinge und spricht über die Kleidung auf der Messe. Sie empfiehlt, sich so anzuziehen wie bei einem Vorstellungsgespräch. „Sie sind immer alle gepflegt, da brauche ich gar nichts zu sagen. Sie wissen das, denken Sie auch dran." Die Sozialpädagogin fügt hinzu: „Ganz konkret: keine Jogginghose." Außerdem sollen die Jugendlichen keinen Kaugummi kauen. Ein Teilnehmer wird direkt angesprochen. Offenbar kaut er manchmal im Unterricht Kaugummi, so auch jetzt, bemerke ich. Er wird darauf hingewiesen, dass er auch keinen Kaugummi im Mund haben soll, mit dem Versuch, dann nicht zu kauen. Das würde nicht gelingen und die Betriebe sehen es dann doch. Das sei Punktabzug. Ein Teilnehmer trägt einen Kapuzenpulli. Die Sozialpädagogin spricht dies auch noch einmal an und erhält dann von einer ebenfalls im Raum anwesenden Kollegin die Rückmeldung, dass ein Kapuzenpulli im Technikberuf in Ordnung sei. (Beobachtungsprotokoll)

Die an die Jugendlichen gerichteten Empfehlungen zur individuellen Vorbereitung des Messebesuchs rekurrieren explizit auf die Kleidungs- und Körperpraktiken und geben Hinweise zu einer angemessenen und erfolgversprechenden Selbstpräsentation, wie sie auch in Vorstellungsgesprächen üblich ist. Den Jugendlichen wird demnach nahegelegt, ihre körperliche Selbstpräsentation dem imaginierten Blick von Ausbildungsbetrieben zu unterziehen und mit den dort erwarteten Verhaltensstandards abzugleichen. Eine Jogginghose wird in diesem Kontext als eine grundsätzlich unpassende Bekleidungsform markiert, während das im Kontext unterschiedlicher Jugendszenen ebenfalls jugendkulturell genutzte Kleidungsstück des Kapuzenpullis (vgl. Ferchhoff 2011: 234) trotz der zunächst bestehenden Unsicherheit der Sozialpädagogin als mit dem Kleidungscodex technischer Berufe vereinbar betrachtet wird. Mit dem ebenfalls problematisierten Kaugummikauen ist angemessenes Kommunikationsverhalten angesprochen, auf das der nachfolgende Kapitelabschnitt genauer eingeht. Das Argument der Unangemessenheit von Sporthosen in betrieblichen Kontexten teilt auch ein Berufsschullehrer, der sich im Interview argumentativ auf die schulische Kleiderordnung bezieht:

> Einhalten von Kulturtechniken wollte ich es gerade nennen. Eine der Situation angemessene Kleidung tragen. Schule ist eben kein Freizeitbereich, sondern soll was Ernsthaftes, was Berufliches darstellen. Soll daran anknüpfen. In der Anfangszeit, wenn sie noch nicht im Praktikum sind, ist auch oftmals die Situation, dass wir die Schüler auch relativ spontan aus dem Unterricht mitnehmen, und in ner Jogginghose

> ist das in nem Bewerbungsgespräch nicht so angesagt. Kann man natürlich auch vorher sagen, aber wir wollen eben die Ernsthaftigkeit hier im Unterricht haben. Dadurch diese Kleidungsordnung. (Interview Lehrer)

Die Formulierung „Kulturtechniken“, mit denen der Berufsschullehrer die schulischen Kleidungsregularien spontan assoziiert, verweist auf den basalen Charakter, welcher den Kleidungsstandards und dementsprechend notwendigen Verzicht auf die explizit genannten Jogginghosen im Kontext der Berufsvorbereitung zugeschrieben wird. Zugleich erinnert die Begrifflichkeit an das spätbürgerliche Differenzschema kultiviert/primitiv, in dessen Logik Kultiviertheit unter anderem an „die Standardisierung respektabler Kleidung“ (Reckwitz 2006: 254) geknüpft ist. In dieser Perspektive dient die Prozessierung der institutionellen Kleidungsordnung der Kultivierung einer angesichts ihrer jugendkulturellen Selbstpräsentationen institutionell als (noch) unkultiviert bzw. -zivilisiert betrachteten Jugend. Die vom Interviewten erwähnte Unterscheidung von Freizeit und Schule, auf die auch Kleiderordnungen an allgemeinbildenden Schulen rekurrieren (vgl. Langer 2008: 113), wird im institutionellen Kontext der Berufsvorbereitung um den Aspekt des Beruflichen ergänzt, der mit Ernsthaftigkeit – in Abgrenzung zu jugendlicher Leichtfertigkeit – assoziiert ist. Die institutionelle Kleiderordnung der beruflichen Schule repräsentiert demnach die antizipierten Kleidungsstandards der Berufs- und Arbeitswelt, an welche die Jugendlichen unterrichtlich gewöhnt werden sollen, mit dem Ziel, die entsprechenden Kleidungsnormen zu verinnerlichen.

10.4 Entwöhnen von jugendsprachlichen Stilmitteln

Ein weiterer jugendlicher Verhaltensbereich, der in den ethnografierten Institutionen regelmäßig von Lehr- und Fachkräften adressiert und problematisiert wird, ist die Verwendung von Jugendsprache, einem spezifischen Sprachregister, das als „mündlich konstruiertes, von Jugendlichen in bestimmten Situationen verwendetes Medium der Gruppenkommunikation“ (Neuland 2018: 78) definiert wird. Jugendsprache hat für Jugendliche sehr grundlegende, über Spaß und Lifestyle hinausgehende Bedeutungen, die von der Solidaritätsbekundung zur eigenen Gruppe über die Identitätsentwicklung bis hin zu Elaboration des Sprachgebrauchs und metasprachlichen Funktionen reichen (vgl. Bahlo et al. 2019: 69f.). Obgleich jugendsprachliche Stilmittel keineswegs ein neues Phänomen darstellen, sondern erste Vorläufer bereits in der Studentensprache im frühen 16. und vor allem im 18. Jahrhundert zu finden sind (vgl. Neuland 2018: 128), wird deren Verwendung von Erwachsenen häufig kritisch betrachtet. In Bildungsinstitutionen kollidiert das jugendliche

Sprachregister mit der institutionell vorausgesetzten Standard- und Bildungssprache (vgl. Neuland 2018: 213). Gleichwohl ist Jugendsprache inzwischen auch Gegenstand von schulischem Unterricht (vgl. Bahlo 2019: 211f.), wird in dort verwendeten Lehrwerken jedoch bisweilen in einem hierarchisch untergeordneten Verhältnis zu anderen Sprachregistern betrachtet (vgl. Neuland 2018: 232). Für den Diskurs um ‚Ausbildungsreife' ist markant, dass die Verwendung jugendsprachlicher Stilmittel aus der Sicht Erwachsener häufig mit kindlicher Unreife assoziiert wird (vgl. Neuland 2018: 23). Im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife wird der mündliche Sprachgebrauch explizit im Kontext des ‚Ausbildungsreife'-Merkmals „Umgangsformen" angesprochen und an die Nutzung einer „der Situation angemessenen Sprache" (BA 2009: 54) geknüpft. Im berufsvorbereitenden Unterricht wird die Verwendung jugendsprachlicher Stilmittel häufig als unangemessener Sprachgebrauch markiert. Exemplarisch zeigt dies eine Unterrichtssituation, die in einer Holzwerkstatt beobachtet wurde:

> Der Lehrer hält sich aus dem Geschehen an der Werkbank heraus, sodass sich die Jugendlichen selbst gegenseitig beraten: „Du musst das so machen Digga!" oder offenbar fehlerhaftes Bedienen tadeln: „Digga, was machst du denn da?", „Nicht so Digga!" Die Schüler teilen sich selbst Aufgaben zu – „das soll der machen!" – und es entwickelt sich eine recht harmonische Zusammenarbeit. Konflikte treten in dieser Situation nicht auf. Einige Versuche klappen gut, sodass die Kunststoffbänder eng anliegend um die Holzstücke gewickelt werden, andere Versuche laufen hingegen schief, und die Schüler, die selbst mit dem Ergebnis unzufrieden sind, entfernen die falsch angebrachten Kunststoffstreifen, die zu locker anliegen. Die entsprechenden Schüler probieren die Funktion der Umwandlungsmaschine immer wieder im Selbstversuch aus, bis sie begreifen, wie die Maschine funktioniert. Der Lehrer greif in die Situation ein, als sich in den wechselseitigen Hinweisen, Anleitungen und Kommentaren die Anrede „Digga" häuft: „Achtet bitte auf Eure Sprache!" Als unmittelbar nach dieser Aufforderung wieder das Wort „Digga" fällt, meint der Lehrer: „Hey, versucht es jetzt mal mit ohne Digga!" (Beobachtungsprotokoll)

Das Beobachtungsprotokoll beschreibt eine Unterrichtseinheit einer Berufsvorbereitungsklasse, im Zuge derer die Jugendlichen in Eigenregie eine Aufgabe an den Werkbänken erledigen, die deren Zusammenarbeit erforderlich macht. Der Vermerk, dass sich der Lehrer aus dem Arbeitsgeschehen der beobachteten Lerngruppe heraushält, kann als Hinweis dafür gelesen werden, dass im Zuge der Aufgabenbearbeitung neben den holztechnischen Grundfertigkeiten auch die mit ‚Ausbildungsreife" assoziierten überfachlichen Kompetenzen der „Selbstorganisation und Selbstständigkeit" (BA 2009: 48) sowie der „Teamfähigkeit" (BA 2009: 52) aufgerufen werden. Offensichtlich klappt die Zusammenarbeit der Jugendlichen trotz der beschriebenen Fehler im Arbeitsprozess gut. Gleichwohl kommt es zu einer Intervention durch den Lehrer, die sich allerdings nicht – wie sonst häufig zu beobachten – auf die

Ausführung der zu verrichtenden körperlichen Tätigkeiten bezieht (vgl. Kapitel 12), sondern den dabei realisierten Sprachgebrauch der Jugendlichen adressiert. Im Zuge seiner Ansprache an die Gruppe problematisiert der Berufsschullehrer die im Beobachtungsprotokoll als „häufig" beschriebene Benutzung der jugendkulturellen Anrede „Digga". Hierbei handelt es sich um eine gegenwärtig unter Jugendlichen weitverbreitete Anredeform, die dem Hip-Hop-Stil entlehnt ist und die Bedeutung von „Kumpel" hat. Während der Lehrer zunächst noch die Jugendlichen in allgemeiner Form an die Verwendung einer aus seiner Sicht angemessenen Sprache erinnert, bittet er sie kurze Zeit später explizit darum, auf den Begriff „Digga" zu verzichten. Die Nutzung des Wortes „Digga" im Kontext der jugendlichen Peerinteraktionen wird in den unterschiedlichen Berufsvorbereitungsklassen immer wieder von Lehrpersonen problematisiert. In der nachfolgenden Situation versucht eine Berufsschullehrerin die Jugendlichen argumentativ zum Verzicht auf die jugendkulturelle Anredeform zu bewegen:

> Die Lehrerin spricht nun über die Verwendung des „Einheitsnamens Ey Digga", mit dem sich die Schüler ansprechen würden. „Warum haben sich Ihre Eltern die Mühe gegeben, einen Namen für Sie auszuwählen?" Sie findet es nicht respektvoll, sich mit „Ey Digga" anzusprechen. Es sei auch der Mutter und dem Vater gegenüber wichtig, Respekt zu zollen, und die anderen mit dem Namen anzusprechen. Zudem ginge Individualität verloren, wenn alle sich mit „Ey Digga" ansprechen. „Wo sind Sie denn dann noch individuell?" (Beobachtungsprotokoll)

In ihrer Ansprache problematisiert die Lehrerin neben der jugendsprachlichen Anrede „Digga" zugleich deren Kombination mit der Interjektion „ey", die ebenfalls ein jugendsprachliches Stilmittel darstellt und hier die Funktion der emotionalen Färbung der Anrede hat (vgl. Bahlo et al. 2019: 62). Die Deutungen der Lehrerin zur Sprache der Jugendlichen repräsentieren eine typisch erwachsene Interpretation jugendsprachlicher Stilmittel, im Zuge derer die sprachlichen Äußerungen fälschlicherweise als „respektlos" missinterpretiert werden. In dieser Perspektive kollidiert die jugendliche Sprachpraxis mit dem ‚Ausbildungsreife'-Merkmal „Umgangsformen", das sich laut Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife explizit durch die Begegnung von „anderen Menschen mit Respekt" (BA 2009: 54) auszeichnet. Die pädagogische Stigmatisierung der jugendlichen Anredeformen als „respektlos" übersieht, dass es unterschiedliche und damit auch jugendsprachliche Repertoires zum gegenseitigen Bekunden von Höflichkeit und Respekt gibt (vgl. Neuland 2018: 220). Das bereits erwähnte regelmäßige Problematisieren des jugendlichen Kaugummikauens kann in ähnlicher Weise interpretiert werden: Es wird im Kontext sprachlicher Interaktionen als eine mit Unhöflichkeit assoziierte Körperpraktik markiert. Neben der Missachtung gesellschaftlicher Umgangsformen werden der jugendlichen Sprache in der Berufsvorbereitung noch weitere Probleme zugesprochen, die sich exemplarisch an einer Situation

beschreiben lassen, die bei einem sozialpädagogischen Bildungsträger im Kontext des dort angebotenen Bewerbungstrainings beobachtet wurde:

> Nachdem der Dozent wieder in den Raum zurückgekommen ist, in dem zu diesem Zeitpunkt zwei Teilnehmende selbstständig an Laptops arbeiten, echauffiert dieser sich über den „Verfall der deutschen Sprache". Die Jugendlichen seien nicht mehr dazu in der Lage, ganze Sätze zu sprechen, und drückten sich „verwahrlost" aus. Der Dozent monologisiert über erlernte Schreibformen an der Schule wie z.B. das Schönschreiben und gibt ein Beispiel aus der Schule seines siebenjährigen Sohns. Dort habe gerade eine Referendarin begonnen und er sei jetzt schon um den Schrifterwerb seines Sohnes besorgt. (Beobachtungsprotokoll)

In der Szene zeigt sich, dass der Dozent, der im Zuge des Bewerbungstrainings auf die sprachliche Korrektheit der von den Jugendlichen anzufertigenden Bewerbungsunterlagen achtet, die jugendliche Sprache unterrichtsöffentlich als umfassend defizitär markiert und sich dabei explizit auf die mündliche Sprachpraxis bezieht. Dabei rekurriert er auf die bei Erwachsenen verbreitete These des „Sprachverfalls" (Bahlo et al. 2019: 222; Neuland 2018: 17), die eine stigmatisierende Sicht auf die Sprache Jugendlicher offenbart und mit der Unterstellung verbunden ist, Jugendliche könnten nicht situativ differente Sprachregister unterscheiden und nutzen. Die Behauptung, dass Jugendliche nicht mehr in ganzen Sätzen sprechen könnten, verweist in diesem Zusammenhang möglicherweise auf das jugendsprachliche Stilmittel der Reduktion, bei dem Sätze bewusst durch das Einsparen bestimmter Komponenten verkürzt werden (vgl. Bahlo et al. 2019: 65).

Mit der Qualifizierung der jugendlichen Sprache als „verwahrlost" rekurriert der Dozent auf einen jugendfürsorglich geprägten Begriff, der abweichendes Verhalten im Sinne von ‚ungepflegt' bzw. ‚heruntergekommen' beschreibt. Die Sprachpraxis Jugendlicher wird damit in moralischer Hinsicht abgewertet und erscheint als eine unkultivierte bzw. unzivilisierte Sprache, die mit den ‚anständigen' und ‚seriösen' Kommunikationsstilen bürgerlicher Sprachstandards kollidiert (vgl. Reckwitz 2006: 253). In der Deutung des Dozenten geht die negative Sicht auf die jugendliche Sprache zudem mit der Zuschreibung mangelnder mündlicher Sprachkompetenzen einher, die im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife mit dem Merkmal „Sprachbeherrschung" (BA 2009: 31) erfasst werden. Bemerkenswerterweise – dies zeigt der Verweis des Dozenten auf die Referendarin an der Schule seines Sohnes –, bezieht sich die Sprachverfallsdiagnose nicht nur auf Teilnehmende an berufsvorbereitenden Bildungsgängen, sondern auch auf junge Menschen, die eine akademische Ausbildung absolvieren. Tatsächlich ist auch an Universitäten und Hochschulen eine negative Sicht auf die sprachliche Leistungsfähigkeit Studierender verbreitet (vgl. Neuland 2018: 19). Bezüglich der Logik des Umgangs mit jugendlicher Sprache im berufsvorbereitenden Unterricht offenbaren die Analysen, dass Jugendsprache grundsätzlich nicht als ein

kontextuell und situativ legitimes Sprachregister anerkannt, sondern per se als unhöflich, unzivilisiert und defizitär erachtet wird und den Jugendlichen vor diesem Hintergrund der gänzliche Verzicht auf die Nutzung jugendsprachlicher Stilmittel nahegelegt wird.

10.5 Entwöhnen von jugendkultureller Handy- und Smartphonenutzung

Als letzten jugendlichen Verhaltensbereich, der im Zuge des Unterrichts in den ethnografierten berufsvorbereitenden Institutionen regelmäßig zu Konflikten zwischen Jugendlichen und Lehrpersonen führt, analysieren wir den Gebrauch von Handys und Smartphones, die Jugendliche flexibel, zu verschiedenen Zwecken und in unterschiedlicher Art und Intensität nutzen (vgl. Hugger 2014: 13f.).[9] Eine zentrale Bedeutung kommt der Pflege der sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen und der Partizipation an Neuigkeiten zu (vgl. Calmbach et al. 2016: 175). Das sozial-kommunikative Onlineverhalten Jugendlicher dient allerdings nicht nur – wie von Erwachsenen bisweilen unterstellt – der Unterhaltung, sondern hat identitätsrelevante Aspekte, die sich insbesondere auf die Zugehörigkeit zu jugendkulturellen Gruppen sowie die Suche nach Anerkennung beziehen (vgl. Hugger 2014: 16). Ungeachtet von immer wieder kontrovers geführten Diskussionen um die Frage eines generellen Verbots von Handys und Smartphones an Schulen[10] werden auch die Bildungspotenziale „medialer Partizipationen und medialen Selbstausdrucks" (Jörissen/Marotzki 2014: 328) betont. Zur didaktischen Gestaltung der Berufsorientierung sind unterschiedliche digitale Anwendungen vorhanden (vgl. Staden/Howe 2020). Allerdings sind die digitalen Kompetenzen Jugendlicher ungleich verteilt und variieren u.a. nach sozialer Herkunft (vgl. Eickelmann et al. 2019). Während digitale Kompetenzen im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife (BA 2009) ungeachtet der gesellschaftlichen Digitalisierung bemerkenswerterweise keine Berücksichtigung finden, wird digitalen Grundfertigkeiten in den Debatten um die sogenannten „Future Skills" (Kirchherr et al. 2018: 6) eine zentrale Rolle zugesprochen.

In den ethnografierten Institutionen werden die mobilen Endgeräte der Jugendlichen primär als jugendkulturelle Artefakte betrachtet, deren Nutzung

9 Die zu diesem jugendkulturellen Verhaltensbereich vorgestellte Fallanalyse ist bereits in dem Beitrag von Handelmann, Schütte und Thielen (2019b) veröffentlicht.

10 Im Herbst 2019 zeigte bspw. eine repräsentative Elternbefragung im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT Verlagsgruppe, dass fast 70% der Eltern von Kindern an weiterführenden Schulen ein Handyverbot wünschen. Die Studie ist abrufbar unter: https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/eltern-wollen-handyverbot-in-der-schule/ [Zugriff: 20.09.2020].

in den Schul- und Hausordnungen reglementiert wird. Ähnliches beschreibt Richter (2019: 83) auch an einer allgemeinbildenden Schule. Lehr- und Fachkräfte nutzen demgegenüber die Geräte, die im Kontext der Beobachtungen bisweilen auch im Unterricht klingelten. In einer der beruflichen Schulen erweisen sich zur Regulierung der jugendlichen Handy- und Smartphonenutzung zwei unterschiedliche Dokumente als relevant: Die für alle Bildungsgänge und damit auch für die duale Berufsausbildung und das berufliche Gymnasium gültige Schulordnung legt fest, dass „die Nutzung von elektronischen Unterhaltungs- oder Kommunikationsmedien im Unterricht [verboten ist], es sei denn, die für den Unterricht verantwortliche Lehrkraft hat deren Nutzung ausdrücklich erlaubt." In einem weiteren Dokument, das mit der Überschrift „Verhalten in der Berufsvorbereitung" versehen ist, finden sich differenziertere Verhaltensregularien speziell für diesen Bildungsgang: „Handys, MP3-Player und alle andere Kommunikations- und Unterhaltungselektronik sind im Unterricht ausgeschaltet und in der Schultasche" (Hervorh. i. Orig.).

Während die Schulordnung unterschiedliche Umgangsweisen wie die Einstellung des Gerätemodus oder den Aufbewahrungsort zulässt, macht die Ordnung zur Berufsvorbereitung diesbezüglich ganz konkrete Vorgaben. Das vollständig ausgeschaltete, sich also nicht lediglich im Lautlos- oder Flugmodus befindliche Gerät muss vom Körper räumlich getrennt, für den Jugendlichen weder sicht- noch greifbar, in der Schultasche deponiert werden. Die durch Unterstreichung vorgenommene Hervorhebung der „Schultasche" betont die Relevanz des Aufbewahrungsortes. Möglicherweise hat die Verhaltensregulierung das Ziel, jegliche Ablenkung durch das Gerät zu verhindern, um die ungeteilte Aufmerksamkeit auf das Unterrichtsgeschehen sicherzustellen. Eine Erklärung für die spezifischen Regeln in der Berufsvorbereitung findet sich in einer Art Präambel des genannten Dokuments, in dem die Notwendigkeit zur forcierten Verhaltensregulierung begründet wird: „Um die Berufsvorbereitung […] erfolgreich zu beenden und um Ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu erhöhen, müssen Sie zusätzlich die nachstehenden Regeln einhalten." An die Einhaltung der Zusatzregeln werden ein positiver Verlauf des Bildungsgangs sowie eine günstigere Prognose im Hinblick auf den Zugang ins Ausbildungssystem geknüpft. Den Jugendlichen wird damit suggeriert, dass die strengeren Regeln ganz in ihrem Sinne sind, da deren Befolgung Vorteile für sie selbst bringt. Der pädagogische Appell an die Jugendlichen erscheint ambivalent: Während sie einerseits gesiezt und als Erwachsene adressiert werden, wird ihnen zugleich vermittelt, dass sie dabei einer besonders intensiven Reglementierung bedürfen.

Im Unterricht kommt es regelmäßig zu Situationen, in denen – meist bei Verstößen gegen die gerade beschriebenen Regeln – einzelne Jugendliche pädagogisch adressiert werden. Besonders häufig geschieht dies zu Schuljahresbeginn, als die Jugendlichen noch neu im Bildungsgang sind und in die

institutionelle Ordnung einsozialisiert werden. Die nachfolgend dargestellte Situation ereignete sich zu Beginn der ersten Doppelstunde des Tages, als die Fachlehrerin mit der ritualisierten Anwesenheitskontrolle befasst ist. Hierzu liest sie die Namen der Jugendlichen laut vor und vermerkt nach einer kurzen Bestätigung – meist verbal mit „hier“ oder „ja“ oder nonverbal durch Melden per Hand – die jeweilige An- oder Abwesenheit im Klassenbuch:

> Beim weiteren Durchgehen der Namen bemerkt die Lehrerin, dass ein Schüler neu in der Klasse ist. Sie spricht ihn daraufhin direkt an: „Sie sind später eingeschult worden, ja?“ Der Schüler bestätigt dies. Die Lehrerin sieht offenbar in diesem Moment, dass der Jugendliche, der eine eng anliegende Skinnyjeans trägt, sein relativ großes Smartphone gut sichtbar in seiner vorderen Hosentasche verstaut hat, womit er gegen die Handyregel verstößt. Die Lehrerin ermahnt den Schüler sogleich: „Das Handy gehört ausgeschaltet in den Rucksack!“ Sie stellt weiterhin fest, dass der Schüler Glück gehabt habe, weil ein Kollege von ihr das Handy jetzt eigentlich direkt einziehen würde. Der Schüler packt daraufhin sogleich sein Handy wortlos in den Rucksack. (Beobachtungsprotokoll)

Im Zuge der Anwesenheitskontrolle fällt der Lehrerin, welche die Klasse nur einmal wöchentlich unterrichtet, ein ihr unbekannter Schüler auf, der verspätet in den Bildungsgang aufgenommen wurde. Parallel zur Feststellung der Anwesenheit nimmt die Lehrerin eine optische ‚Inspektion‘ des für sie neuen Schülerkörpers vor und stellt dabei einen Verstoß gegen die Regel zum Umgang mit mobilen Endgeräten fest. Ihr kontrollierender, die Kleidung des Schülers gleichsam durchleuchtender Blick erkennt unter der eng anliegenden Hose in Höhe der vorderseitigen Hosentasche die Umrisse eines Smartphones. Auf den Regelverstoß reagiert die Lehrerin mit einer mündlichen Anweisung, im Zuge derer sie die institutionell formalisierte Regel zur Aufbewahrung mobiler Endgeräte zitiert: „Das Handy gehört ausgeschaltet in den Rucksack!“ Mit der Formulierung „gehört“ unterstreicht sie den uneingeschränkten Gültigkeitsanspruch der Norm. Ungeachtet der Tatsache, dass sie den Jugendlichen gerade erst kennengelernt hat, verzichtet die Lehrerin auf eine Erläuterung der Regel. Vielmehr verweist sie auf mögliche Sanktionen wie den Einzug des Gerätes, der bei einer anderen Lehrkraft droht. Der Jugendliche, der klassenöffentlich als ein abweichender, sich nicht regelkonform verhaltender Schüler hervorgebracht wird, versteht den Verweis auf die Regel offenkundig als Aufforderung, diese unmittelbar praktisch zu realisieren. Er unterwirft sich der institutionellen Ordnung, indem er sein Smartphone ohne Zögern aus der Hosentasche nimmt und in seinen Rucksack packt. Damit bestätigt er die Wirkmächtigkeit der institutionalisierten Verhaltensregulierung, die von ihm weder hinterfragt noch kritisch kommentiert wird.

Während die gerade rekonstruierte Praktik dem sich abweichend verhaltenden Schüler eine nachträgliche Heilung des Regelverstoßes ermöglicht, sind andere Interventionen mit weitreichenderen Konsequenzen verbunden.

Dies verdeutlicht folgende Szene, in der es um den Toilettengang eines anderen Schülers geht:

> Während der Arbeitsphase meldet sich ein Schüler und fragt die Lehrerin, ob er auf die Toilette gehen darf, was die Lehrerin bejaht. Als der Schüler aufgestanden ist, fragt ihn die Lehrerin: „Wo ist Ihr Handy?“ Offenbar hat sie das Smartphone des Jugendlichen in der Tasche der eng anliegenden Skinnyjeans entdeckt. Sie fordert den sich Richtung Klassentüre schreitenden Schüler in strengem Ton auf, sein Handy auf das Pult zu legen: „Dann können Sie auf Toilette gehen!“ Sie weist den Schüler darauf hin, dass die Handys ausgeschaltet in der Schultasche sein sollen. Der Schüler legt das Handy wortlos auf dem Pult neben der Lehrerin ab und verlässt daraufhin den Klassenraum. Als er nach einigen Minuten zurückkommt und während der Rückkehr auf seinen Platz das Smartphone wieder an sich nehmen möchte, verneint die Lehrerin dies und fordert ihn auf, das Smartphone bis zum Ende der Stunde auf dem Pult liegen zu lassen: „Dann können Sie es wieder haben!“ (Beobachtungsprotokoll)

Auch in dieser Szene praktiziert die Lehrerin vergleichbar mit der Sicherheitsprüfung am Flughafen routiniert die kontrollierende Funktion eines ‚Körperscanners‘, um nach einem mobilen Endgerät zu fahnden. An der vorderseitigen Hosentasche des sich gerade von seinem Platz erhebenden und folglich besonders gut sichtbaren Schülerkörpers wird sie fündig. Den festgestellten Regelbruch teilt die Lehrerin durch ihre abrupt an den Jugendlichen gerichtete Frage „Wo ist Ihr Handy?“ mit. Anders als in der oben beschriebenen Szene sanktioniert die Lehrerin nun das abweichende Verhalten in einer spezifischen und klassenöffentlichen Form. Möglicherweise wertet sie den vom Schüler intendierten Toilettengang mit dem Smartphone als Versuch, das Gerät außerhalb des Klassenraums heimlich und unbeobachtet zu nutzen. Eine nachträgliche Heilung dieses Regelverstoßes ist ausgeschlossen. Stattdessen entzieht die Lehrerin dem Schüler das Gerät, indem sie ihn auffordert, es auf das Pult zu legen, und ihre Erlaubnis zum Toilettengang daran knüpft. Dem Jugendlichen bleibt nichts anderes übrig, als die Sanktion hinzunehmen. Das Smartphone des Regelbrechers befindet sich von nun an bis zum Ende der Doppelstunde für alle Anwesenden gut sichtbar in exponierter Lage auf dem Pult. Damit wechselt das Gerät vom Schülerkörper in einen exklusiv der Lehrkraft vorbehaltenen Teil des Klassenraums. Durch die öffentliche Inszenierung der Sanktion adressiert die Intervention nicht nur den sanktionierten Schüler selbst, sondern gleichzeitig auch alle Anwesenden, denen exemplarisch demonstriert wird, was auch ihnen im Falle eines Regelbruchs droht.

Der Blick auf die formale Regulierung des Umgangs mit mobilen Endgeräten und die situative Bearbeitung von Regelverstößen im Unterricht zeigt, dass die Adressierung des jugendlichen Verhaltens in der Berufsvorbereitung nicht nur darauf zielt, eine aktive Nutzung im Unterricht zu verhindern. Vielmehr soll eine grundsätzliche räumliche Trennung von mobilem Endgerät und Nutzer*in während der gesamten Unterrichtszeit her- und sicherge-

stellt werden. Wird gegen das räumliche Trennungsgebot verstoßen, setzen disziplinierende Praktiken der Verhaltensregulierung und -sanktionierung ein. Diese entziehen die Verfügungsgewalt über das mobile Endgerät und vergrößern die Distanz zwischen Gerät und Schülerkörper in doppelter Weise: Räumlich durch die Aufbewahrung an weiter entfernten Orten im Hoheitsbereich des Lehrpersonals (z.B. auf dem Pult oder – wie in der ersten Szene angedroht – im Lehrerzimmer) und zeitlich durch einen mehr oder weniger lange andauernden Entzug (z.B. eine Doppelstunde oder einen ganzen Schultag). Offenbar zielt jene pädagogische Ordnung darauf, die jugendkulturellen Routinen im Umgang mit mobilen Endgeräten umfassend zu durchbrechen. Mit Blick auf die spezifische Logik berufsvorbereitenden Unterrichts ist markant, dass die unterrichtlich praktizierte Verhaltensregulierung nicht nur auf das aktuelle Verhalten, sondern zugleich auch auf künftiges Verhalten in Praktikums- und Ausbildungsbetrieben zielt. Dies zeigt eine Szene, die im Zuge der unterrichtlichen Vorbereitung des Betriebspraktikums beobachtet wurde. Hierbei werden Verhaltensstandards thematisiert, die aus institutioneller Sicht am betrieblichen Lernort erwartet werden und einen positiven Verlauf des Praktikums begünstigen sollen:

> Die Lehrerin kommt dann auf den Umgang mit dem Handy im Betrieb zu sprechen: „Wie würden Sie mit dem Handy im Betrieb umgehen?“ Ein Schüler meint, dass er das Handy in der Hosentasche lassen würde. Die Lehrerin zeigt sich durch ihren Gesichtsausdruck mit der Antwort nicht ganz zufrieden. Ein anderer Schüler meldet sich und berichtet von einem Praktikum, das er bereits absolviert hat. Dort sei es so gewesen, dass alle vor dem Beginn der Arbeit ihr Handy in den Spind gelegt hätten. Ein anderer Schüler meint, dass er das Handy nur in der Pause nutzen würde. Die Lehrerin rät der Klasse daraufhin, das Handy auch in der Pause auszulassen: „Sonst bekommen Sie ja überhaupt keinen Kontakt mit den Leuten, mit denen Sie zusammenarbeiten!“ Sie empfiehlt daraufhin den Jugendlichen, das Handy den ganzen Tag auszulassen, und ergänzt einschränkend: „Wenn Sie das denn schaffen.“ (Beobachtungsprotokoll)

Die Interaktion in Gestalt eines gelenkten Unterrichtgesprächs beginnt mit einer offenen Frage, in welcher die Jugendlichen um die Schilderung der von ihnen intendierten Umgangsweise mit dem Handy im Praktikum gebeten werden. Interessant ist, dass die Lehrerin den Singular „Betrieb“ wählt, obgleich die Jugendlichen das Praktikum in sehr unterschiedlichen Unternehmen absolvieren. Offensichtlich geht es nicht um einen ganz konkreten Betrieb, sondern um den betrieblichen Lernort im Allgemeinen, wie ihn der Lehrerin im Speziellen, aber auch die Institution im Allgemeinen imaginiert. Bemerkenswerterweise schlägt der sich als Erstes zu Wort meldende Schüler nun ausgerechnet diejenige Umgangsweise mit dem Handy vor, die sich in den zuvor rekonstruierten Unterrichtsszenen als illegitim herausgestellt hat: das Mitführen des Handys in der Hosentasche. Die Lehrerin signalisiert mimisch, dass sie den Vorschlag als unpassend erachtet. Ein Mitschüler ver-

weist auf eine alternative Variante, die er in einem ehemaligen Praktikumsbetrieb kennengelernt hat. Dort wurde das Handy vor Arbeitsbeginn im Spind, einem Aufbewahrungsort für persönliche Gegenstände von Betriebsangehörigen, deponiert. Ein dritter Schüler plädiert sogleich für die Nutzung des Handys in den Pausen. Auch diesen Vorschlag qualifiziert die Lehrerin als nicht passend, indem sie vom Modus des Fragens in den des Belehrens wechselt. Dabei erteilt sie einen kollektiv an die gesamte Klasse gerichteten Rat zum angemessenen Umgang mit dem Handy: Dieses soll den gesamten Arbeitstag inklusive der Pause ausgeschaltet bleiben, damit sich die Jugendlichen in das soziale Gefüge im Betrieb integrieren können. Während die Jugendlichen heterogene Optionen beschreiben, gibt die Lehrerin einen Verhaltensstandard vor. Am Ende der Sequenz deutet sie an, dass sie ihren Verhaltensvorschlag durchaus als eine Herausforderung betrachtet, da sie einräumt, dass dieser nicht ohne weiteres zu realisieren ist. Damit verweist sie auf die Diskrepanz zwischen der jugendlich praktizierten und der von ihr empfohlenen Umgangsweise mit mobilen Endgeräten.

Die Analyse der Unterrichtsszenen zeigt, dass der unterrichtliche prozessierte Umgang mit mobilen Geräten eine hohe Übereinstimmung mit den Empfehlungen zum Verhalten im Praktikum aufweist. Das im Unterricht als illegitim erachtete körpernahe Tragen der Geräte wird auch für den betrieblichen Lernort als unangemessen markiert. In Schule *und* Betrieb sollen die Geräte vollständig ausgeschaltet sein und folglich nicht genutzt werden. Die in der formalisierten Verhaltensregulierung sichtbar gewordene Logik, nach der die Einhaltung der besonders strengen Regeln letztlich im Interesse der Jugendlichen ist, kommt damit auch im Vollzug des Unterrichts zum Ausdruck, wo den Jugendlichen ein Vorteil in Aussicht gestellt wird, nämlich eine zielführendere Kontaktaufnahme, die durch die Nutzung des Handys erschwert oder verhindert werde. Jene unterrichtliche Logik bezieht sich auf das ‚Ausbildungsreife'-Merkmal der „Kommunikationsfähigkeit" (BA 2009: 44), bei dem u.a. ein offener „Umgang" (ebd.) mit anderen erwartet wird. Offensichtlich geht das Erziehungsprogramm davon aus, dass die Jugendlichen nicht zeitgleich ihr Smartphone nutzen und in der analogen Welt kommunizieren können. Zugleich wird auf den Merkmalsbereich der „Umgangsformen" (BA 2009: 54) verwiesen, erleben doch Erwachsene die jugendliche Nutzung von mobilen Endgeräten in Gesprächssituationen häufig als unhöflich. Tatsächlich wird auch in Verhaltensratgebern an Auszubildende der Umgang mit dem Handy thematisiert. In einer Abbildung bei Simonis (2020: 13) wird ein mit seinem Handy beschäftigter – und gleichzeitig rauchender – Auszubildender als Negativbeispiel präsentiert, während der dort ebenfalls abgebildete Meister als Vorbild dient, indem er einen Kunden freundlich per Handschlag begrüßt und ihn dabei anschaut. Insofern kommt in der schulischen Reglementierung die Befürchtung zum Ausdruck, die jugendkulturelle Nutzung mobiler Endgeräte könnte in Praktikums- und Ausbildungsbetrieben

einen schlechten Eindruck machen. Dies bestätigt die in der Unterrichtsszene agierende Berufsschullehrerin im Interview, in dem sie über die Hintergründe der Handyregel spricht:

> Sie [die Jugendlichen] haben diesen verantwortungsvollen Umgang damit nicht, ne? Sage ich jetzt, „Nehmt das Handy raus!“, gucken die erstmal ihre 30 Nachrichten an und schreiben. Weil es ist ja auch häufig so mit/ in Antizipation auch wie die Betriebe damit umgehen, wo Handys ja auch immer/ immer Thema sind, glaube ich, gerade wenn man als Praktikant dann dasteht und irgendwie mit seinem Handy rumdaddelt und so. (Interview Berufsschullehrerin)

Das umfassende Handyverbot, das ausdrücklich auch die didaktische Nutzung des Smartphones als Lernmedium ausschließt, gründet in einem den Jugendlichen nicht zugetrauten „verantwortungsvollen“ Umgang mit mobilen Endgeräten. Der jugendlichen Verwendung wird eine fehlende Selbstkontrolle, ein exzessiver Charakter sowie eine mangelnde Sinnhaftigkeit zugeschrieben („rumdaddeln“), woraus in der beruflichen Schule eine mangelnde Aufmerksamkeit für den Unterricht und in Praktikums- und Ausbildungsbetrieben eine negative jugendliche Selbstpräsentation droht.

Die bei Erwachsenen verbreitete Charakterisierung der jugendlichen Mediennutzung als maßlos verweist auf die bürgerliche Unterscheidung von kultiviert und primitiv, die u.a. an eine „anti-exzessive Distinktion“ (Reckwitz 2006: 252) gebunden ist. Dem vermeintlich unkontrollierten und ausschweifenden Nutzungsverhalten Jugendlicher begegnet die berufliche Schule mit einem im Zuge des Handyverbots ausgeübten „Fremdzwang“ (Elias 1997b: 347). Das unterrichtliche Entwöhnen von der jugendkulturellen Handy- und Smartphonenutzung gleicht in seinem Vollzug der Entgiftung im Drogenentzug: Der Entzug der mobilen Endgeräte durchbricht deren vermeintliche Sogwirkung auf die Jugendlichen und gewöhnt diese daran, ohne das die Kommunikation potenziell störende und die Selbstdarstellung gefährdende Gerät im Betrieb auszukommen. Wenngleich das Handyverbot eine günstige Selbstpräsentation am betrieblichen Lernort gewährleisten soll, verhindert es zugleich, dass die auch in Verhaltensratgebern für Jugendliche am Übergang Schule – Beruf durchaus als komplex beschriebenen Anforderungen zu „zweifelhafte[r] Mobilphone-Benutzung“ (Hanisch 2014: 113) im Unterricht thematisiert und diskutiert werden.

10.6 Zusammenfassung

Die in diesem Kapitel rekonstruierte Adressierung der unterschiedlichen jugendlichen Verhaltensbereiche im Vollzug des berufsvorbereitenden Unterrichts offenbart ein spezifisches Spannungsverhältnis zwischen Jugendkultur und Bildungsinstitutionen. Dieses materialisiert sich unterrichtlich in Gestalt eines stetig kontrollierenden Blicks der Lehr- und Fachkräfte, der die jugendliche Selbstpräsentation umfassend und detailliert inspiziert und mit den institutionell antizipierten und imaginierten Verhaltensstandards in Ausbildungs- und Praktikumsbetrieben abgleicht. Die Berufs- und Arbeitswelt, die sich – wie Unternehmensbefragungen zeigen (vgl. DIHK 2016) – bisweilen ebenfalls durch einen skeptischen Blick auf jugendliches Verhalten auszeichnet, erscheint dabei als ein vollständig von Erwachsenen dominierter und geprägter gesellschaftlicher Kontext, in welchem der Raum für jugendkulturelle Stile und Vergemeinschaftungsformen deutlich eingeschränkt wird. Insofern bilden sich im exemplarisch nachgezeichneten unterrichtlichen Entwöhnen von jugendkulturellen Verhaltensweisen auch generationale Machtverhältnisse ab, hat die gesellschaftliche Gruppe Jugend angesichts des schwindenden demografischen Gewichts doch tatsächlich einen im Vergleich geringeren gesellschaftlichen Einfluss, der mit der Gefahr struktureller Benachteiligung verbunden ist (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016).

Der institutionell intendierte Eintritt ins Ausbildungs- und Beschäftigungssystem erscheint vor dem Hintergrund der Analysen in diesem Kapitel an den symbolischen Vollzug des Übergangs in den Erwachsenenstatus gekoppelt, der von den Jugendlichen performativ durch eine umfassende Transformation der alltäglichen individuellen Selbstpräsentation zu realisieren ist. Hierzu ist der Verzicht auf jugendliches Verhalten notwendig, was unterrichtlich durch die nachgezeichnete Adressierung und Regulierung der jugendkulturellen Bekleidungs- und Sprachstile sowie der Nutzung mobiler Endgeräte im Kontext digitaler Jugendkulturen befördert werden soll. Da Jugend in der entwicklungspsychologischen Logik des Ausbildungsreifediskurses ‚nur' als eine Durchgangsstation zum Erwachsenenstatus betrachtet wird, erkennt die sichtbar gewordene pädagogische Ordnung der Berufsvorbereitung die jugendlichen Verhaltensweisen nicht als kontextuell möglicherweise berechtigte und situativ stimmige Verhaltensvariationen an, sondern qualifiziert sie im Spiegel der antizipierten und imaginierten Verhaltensstandards der Berufs- und Arbeitswelt generell als ‚unreif' und ‚unzivilisiert' und demzufolge veränderungsbedürftig. Zugleich wird die Komplexität an Verhaltensstandards in der Berufs- und Arbeitswelt auf vermeintlich klare und einfache Unterscheidungen von angemessenem und unangemessenem Verhalten reduziert.

Wenngleich sich die unterrichtlichen Praktiken auf sehr unterschiedliche Verhaltensbereiche beziehen, zentriert sich die erzieherische Verhaltens-

adressierung im Wesentlichen auf die Dimension gesellschaftlicher Umgangsformen, mit denen das jugendliche Verhalten aus institutioneller Sicht deutlich kollidiert. Ursächlich sind vermeintlich klare und eindeutige Kriterien für „angemessen höflich[es], respekt- und rücksichtsvoll[es]“ (BA 2009: 54) Verhalten, die den breiten gesellschaftlichen Bereich an unterschiedlichen Variationen zum Ausdruck von Respekt und Höflichkeit stark eingrenzen und normalisieren. Der unterrichtlich eingeübte Verzicht auf jugendkulturelle Verhaltensweisen, die der Verinnerlichung der Verhaltensregeln dient, zielt auf eine angepasste und unauffällige Selbstpräsentation, die eine möglichst hohe Passung zu den mit Höflichkeit und Respekt assoziierten Verhaltensstandards potenzieller Praktikums- und Ausbildungsbetriebe gewährleisten soll.

11 (Ver-)Schulen von Arbeitstugenden

11.1 Die Thematisierung von Arbeitstugenden im Feld

> Nach weiteren fünf Minuten wendet sich die Lehrerin wieder an die Schüler. Es sollen nun die Merkmale höflicher Aussagen in der Runde gesammelt werden. Ein Schüler meldet sich und gibt eine Antwort: „‚Entschuldigen Sie‘ oder ‚entschuldigen Sie bitte‘.“ Die Lehrerin schreibt diese Antwort an die Tafel. Ein anderer Schüler meldet sich und sagt, dass das Wort „Bitte“ verwendet werden sollte. Die Lehrerin schreibt auch diese Antwort an die Tafel. So geht es weiter. […] Abschließend formuliert die Lehrkraft einen Auftrag an die Schüler: „So, das sind so die Grundmerkmale höflicher Aussagen, wie wir sie hier gesammelt haben, und das schreiben Sie mal eben ab, bitte, damit Sie das aufgeschrieben haben. Merkmale höflicher Aussagen.“ (Beobachtungsprotokoll)

Die beschriebene Unterrichtsszene gibt einen Einblick in ein an einer beruflichen Schule ethnografiertes Unterrichtsformat, in dem zur Vorbereitung des Betriebspraktikums antizipierte Verhaltensstandards an betrieblichen Lernorten unter der Überschrift „Arbeitstugenden“ vermittelt werden. Während höfliche Kommunikation im Zuge des im vorausgegangenen Kapitel beschriebenen Entwöhnens von jugendsprachlichen Stilmitteln nur am Rande von Unterricht adressiert wird – etwa wenn als unhöflich interpretierte jugendsprachliche Formulierungen gerügt werden (vgl. Kapitel 10.4) – , rückt jener Verhaltensbereich in der dargestellten Szene ins inhaltliche Zentrum des unterrichtlichen Geschehens. Dem beschriebenen Unterrichtsgespräch, das sich in der schulisch sehr verbreiteten Sozialform Frontalunterricht (vgl. Meyer 2020: 182f.) realisiert, ging eine Arbeitsphase voraus, im Zuge derer die Jugendlichen in Einzelarbeit ein Arbeitsblatt zum Thema höfliche Aussagen bearbeitet hatten. Die dabei gefundenen Formulierungen werden in einem von der Berufsschullehrerin gelenkten Unterrichtsgespräch zusammengetragen. Hierbei sind die Jugendlichen aufgefordert, die von ihnen erarbeiteten „Merkmale höflicher Aussagen“ mündlich der Unterrichtsöffentlichkeit zu präsentieren.

Der Unterrichtsgegenstand wird entsprechend im Modus einer für Schule typischen Interaktionsordnung bearbeitet, im Zuge derer die Jugendlichen ihrer institutionellen Schülerrolle nachgehen und routiniert ihren „Schülerjob“ (Breidenstein 2006: 11) verrichten: Mit der Meldung per Handzeichen „bewerben“ sich die Jugendlichen um das „offizielle Rederecht“ (a.a.O.: 98)

und geben nach dem mimisch, gestisch oder verbal durch die Lehrerin erfolgten Aufrufen die jeweils auf die Aufgabenstellung des Arbeitsblattes rekurrierenden Antworten. Im dargestellten Beispiel handelt es sich um alltagssprachliche Formulierungen, mittels derer Höflichkeit zum Ausdruck gebracht wird („Bitte", „Entschuldigung"). Die Lehrerin schreibt die von den Jugendlichen genannten Begriffe mit Kreide an die Tafel und nimmt damit eine ebenfalls für Schule charakteristische Form der visuellen Ergebnissicherung vor. Durch die Wiederholung der beschriebenen Prozedur vervollständigt sich sukzessive die schriftliche Sammlung der „Grundmerkmale höflicher Aussagen" an der Tafel. Der im schulischen Unterricht zentrale Tafelanschrieb wird damit zu dem Ort, an dem sich der inhaltliche Verlauf des Unterrichtsgesprächs materialisiert: „An der Tafel steht, was ‚bleiben' soll vom Unterricht (indem es abgeschrieben wird). An der Tafel steht, was als ‚Essenz' des Unterrichts gilt." (Breidenstein 2006: 218). Abgerundet wird die Unterrichtssequenz schließlich durch die Erteilung des im Zitat von Breidenstein bereits angekündigten schultypischen Arbeitsauftrags des Tafelabschriebs, einer banal erscheinenden Tätigkeit, im Zuge derer die Unterrichtsinhalte von den Jugendlichen in Einzelarbeit dokumentiert werden. Das unterrichtlich produzierte Wissen zu höflichen Kommunikationsformen wird damit in einer schultypischen Weise fixiert, mit der üblicherweise signalisiert wird, dass die entsprechenden Inhalte potenziell prüfungsrelevant und entsprechend in Prüfungssituationen zu reproduzieren sind (vgl. ebd.). Den erarbeiteten Kommunikationsformen wird damit die Bedeutung von relevantem ‚Stoff' zugeschrieben. Als künftiger Ort der Anwendung der Höflichkeitsformulierungen erweist sich in der unterrichtlichen Logik des ethnografierten Formats das bevorstehende Betriebspraktikum, auf welches die Unterrichtseinheit vorbereitet.

Der Unterrichtsausschnitt repräsentiert ein spezifisches Unterrichtsformat der Berufsvorbereitung, in dessen Vollzug als „Arbeitstugenden" bezeichnete Verhaltensstandards in Praktikums- und Ausbildungsbetrieben als expliziter und didaktisch aufbereiteter Lerngegenstand hervorgebracht und in einer spezifischen Weise bearbeitet werden. In *inhaltlicher* Hinsicht schließt das Setting damit an Benimmtrainings an, die an allgemeinbildenden Schulen durchgeführt werden (vgl. z.B. Lanig 2015; Steffek 2018; Sturm 2016). Während die dort verwendeten Unterrichtsmaterialen Verhaltensstandards in unterschiedlichen Alltagssituationen und Lebensbereichen thematisieren, zielt das berufsvorbereitende Setting im Lichte des bevorstehenden Betriebspraktikums dezidiert auf das Verhalten am Lernort Betrieb. Es besteht daher eine inhaltliche Nähe zu Benimmtrainings, die z.B. Kammern und Unternehmen unter dem Schlagwort „Azubi-Knigge" für Jugendliche vor oder zu Beginn einer betrieblichen Berufsausbildung anbieten.[11] Ergänzt werden

11 Der häufig für Benimmregeln genutzte Begriff „Knigge" geht auf den 1752 geborenen Adolph Friedrich Ludwig Freiherr Knigge zurück, dessen Werk „Über den Umgang mit

solche Kurse durch Verhaltensratgeber (vgl. Simonis 2020), wie den an Jugendliche und Berufseinsteiger*innen adressierten „Jugend-Knigge 2100“, der ebenfalls auf das in der einleitenden Unterrichtsszene adressierte Thema der Höflichkeit eingeht und die Ausdrucksformen „Bitte“ und „Danke“ als „Zauberwörter“ bezeichnet, welche „eine angenehme Atmosphäre herzaubern“ (Hanisch 2014: 64). Die Vermittlung von betrieblichen Verhaltensstandards zählt explizit auch zu den konzeptionellen Zielen der Berufsvorbereitung. In entsprechenden Konzepten wird zum Teil ebenfalls auf den Begriff „Arbeitstugenden“ rekurriert (z.B. NKM 2011: 3) oder auf neuere Konzepte wie das der Schlüsselkompetenzen zurückgegriffen (vgl. BA 2012: 7).[12] Das ethnografierte Unterrichtsformat an der beruflichen Schule subsumiert unter „Arbeitstugenden“ unterschiedliche Verhaltensbereiche, von denen sich einige – z.B. Höflichkeit, Ausdauer, Zuverlässigkeit und Leistungsbereitschaft – auch unter den „Psychologischen Merkmalen des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit“ im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife (BA 2009: 41f.) finden, andere – z.B. Ehrlichkeit, Diskretion und Disziplin – hingegen nicht.

In *formaler* Hinsicht weist das beobachtete Setting einen spezifisch schulischen Charakter auf, der in der einleitend beschriebenen Szene verdichtet zum Ausdruck kommt: Das Lernarrangement vermittelt Verhaltensstandards im Zuge für Schule konstitutiver didaktischer Formate (vgl. z.B. Meyer 2020; Zierer/Wernke 2019). Dabei überwiegt zunächst eine theoretische Vermittlung durch Einzelarbeit, Partnerarbeit und Frontalunterricht, die später um handlungsorientiertes Einüben ergänzt wird. Die Abfolge des Settings erinnert an die Fahrschule, die ebenfalls zwischen vorgeschaltetem theoretischem und daran anknüpfendem praktischem Lernen unterscheidet.[13] Wir analysieren die Vermittlung von institutionell antizipierten Verhaltensstandards in Praktikums- und Ausbildungsbetrieben als *(Ver-)Schulen von Arbeitstugenden* und akzentuieren damit die spezifische didaktische Gestalt der ‚Schulung‘, die sich in einem umfassend verschulten Modus vollzieht. Kennzeichnend ist eine formalisierte und vorstrukturierte unterrichtliche Ordnung, im Zuge derer die betrieblichen Verhaltensstandards in versprachlichten und verschriftlichten ‚Stoff‘ transferiert werden, der mittels des durch Routine und Pragmatismus gekennzeichneten alltäglichen Tuns von Schülerinnen und Schülern be- und abgearbeitet wird (vgl. Breidenstein 2006: 11). Im Modus

Menschen“ nach mehrmaligem Umschreiben „zum bekanntesten Benimmbuch schlechthin“ (Schneider-Flaig 2015: 344) wurde.

12 Im Feld wird auch der Begriff „Schlüsselqualifikationen“ verwendet und bisweilen im Unterrichtsmaterial synonym zum Begriff „Arbeitstugenden“ genutzt.

13 Ein im ethnografierten Unterricht an der beruflichen Schule verwendetes Unterrichtsmaterial, auf das im weiteren Kapitelverlauf näher eingegangen wird, nutzt tatsächlich im Titel die Metapher des „Führerscheins“ und endet mit einer theoretischen und praktischen „Führerscheinprüfung“ sowie der Ausstellung eines „Führerschein-Zertifikats“ (vgl. Steffek 2018).

des Verschulens tritt die inhaltliche Auseinandersetzung mit den betrieblichen Verhaltensstandards zugunsten des Lösens der vorstrukturierten Aufgabenstellungen in den Hintergrund. Der Gegenstand der Arbeitstugenden materialisiert sich dabei in zwischen ‚richtigem' und ‚falschem' Verhalten differenzierendem Regelwissen, das es im Unterricht zuerst anzueignen und anschließend praktisch zu üben gilt. Die auf die Bewältigung des Betriebspraktikums zielende Verhaltensschulung ähnelt damit der Vorbereitung auf eine Prüfung, bei der die Verhaltensregeln reproduziert und angewendet werden müssen. Wie skizzieren den Modus des Verschulens von Arbeitstugenden in diesem Kapitel am Hervorbringen von Arbeitstugenden als Unterrichtsstoff, am Formalisieren und Standardisieren von Arbeitstugenden im Arbeitsblatt, am Be- und Abarbeiten von Arbeitstugenden im Unterrichtsmodus sowie am Trainieren von Arbeitstugenden.

11.2 Exkurs: Arbeitstugenden und ihre Vermittlung in Bildungsinstitutionen

Die im Feld genutzte Bezeichnung „Arbeitstugenden" nutzt den auf eine moralische Dimension verweisenden Begriff der Tugend. Während Brumliks bildungstheoretisches Verständnis unter Tugenden individuelle Kompetenzen versteht, „die es Individuen ermöglichen, sich gegenüber gesellschaftlichen Zumutungen aller Art zu behaupten und eigenständig […] Motive eines guten Lebens auszubilden und ihnen nachzugehen" (Brumlik 2002: 149), geht es bei Arbeitstugenden eher umgekehrt um die Anpassung des Individuums an Verhaltensstandards in der Berufs- und Arbeitswelt oder – mit Brumlik zugespitzt und allgemeiner formuliert – um „moralisierende Zumutungen der Gesellschaft, sich so oder so zu verhalten" (a.a.O.: 14).

Im Kontext Schule sind Tugenden expliziter Gegenstand in der sogenannten Werterziehung, wo sie neben Werten, Grundrechten und Normen vermittelt werden sollen (vgl. Hackl 2011: 19). Definiert sind Tugenden hier als „wertebezogene Handlungsmuster, Gewohnheiten und Haltungen" (ebd.), wobei zwischen Kardinal- und Sekundärtugenden unterschieden wird. Die sogenannten Kardinaltugenden gehen auf die antiken Tugenden Gerechtigkeit, Mut, Klugheit und Besonnenheit zurück, die später um die christlichen Tugenden Glaube, Liebe, Hoffnung ergänzt wurden (vgl. Brumlik 2002: 149). In der Werteerziehung ist der Bezug auf Tugenden auch deshalb relevant, da der Bezug auf Werte hier häufig implizit bleibt und sich „eher auf die von Werten abgeleiteten Tugenden […] und […] die Einübung überprüfbarer Sekundärtugenden" (Hackl 2011: 9) bezieht. Wie in Kapitel 9.2 am Beispiel Pünktlichkeit gezeigt, haben die sogenannten Sekundärtugenden wie Fleiß und Ordnungsliebe im Gegensatz zu den Kardinaltugenden einen in-

strumentellen Charakter. Auf Arbeitstugenden rekurriert die schulische Werteerziehung in einer doppelten Weise: Einerseits zielt sie auf die Entwicklung einer Arbeitskultur in der Schule selbst, andererseits hat sie auch einen Zukunftsbezug. Beide Dimensionen kommen in einem an Lehramtsanwärter*innen adressierten Onlineportal zur Werteziehung pointiert zum Ausdruck. Dort heißt es: „Legen Sie den Grundstein für eine Arbeitskultur. Diese bahnt Arbeitstugenden an, die sowohl im schulischen Bereich als auch in der späteren Arbeitswelt gefordert sind“ (AAP Lehrerwelt GmbH o.J.). Die schulische Vermittlung von Arbeitstugenden findet häufig ‚nebenbei‘ in sehr alltäglichen Situationen statt. Meyer (2020: 186) sieht das Training von Arbeitstugenden wie „Pünktlichkeit, Sauberkeit, Fleiß und Gehorsam“ bspw. als eine wesentliche Funktion des im 19. Jahrhundert aufkommenden Frontalunterrichts. Auch Hausaufgaben dienen seiner Darstellung nach u.a. der Vermittlung von Arbeitstugenden wie „Gewissenhaftigkeit, Genauigkeit, Fleiß, Ordentlichkeit und Formgefühl“ (Meyer 2020: 175).

Explizit auf künftige Arbeitstugenden in der Berufs- und Arbeitswelt rekurrieren die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur „schulischen Arbeitserziehung“ von 1969 (vgl. Stadler/Offe 1980: 53), welche die Erziehung zu Arbeitsverhalten im Fach Arbeitslehre verorten. Hier wird empfohlen, dass Schüler*innen „fundamentale Arbeitstugenden wie Konzentration, Genauigkeit, Fähigkeit zur Umstellung und zur Zusammenarbeit sowie wirtschaftliches Denken und planvolles Handeln entwickeln und üben können. Die Erziehung zu fundamentalen Arbeitstugenden geht dabei der Entwicklung spezieller Arbeitsqualitäten voraus“ (KMK 1969: 4). Die KMK-Empfehlungen plädieren für eine handlungsorientierte Förderung von Arbeitstugenden im Arbeitslehreunterricht. Eine besondere Relevanz für die Vermittlung von Arbeitstugenden der Berufs- und Arbeitswelt wird dem Lernarrangement des Betriebspraktikums zugesprochen, das in den 1950er-Jahren an Volksschulen eingeführt wurde und gegenwärtig ein fester Bestandteil der Berufsvorbereitung darstellt. Anknüpfend an Kudritzki (1960), der die Einführung von Praktika in Volksschulen nachzeichnete, sieht Faulstich-Wieland die Logik der Vermittlung von Arbeitstugenden in Praktika kritisch und problematisiert eine „ideologische Anpassungsfunktion an betriebliche Erfordernisse und eine sozialisatorische Ausbildung von unkritischen Arbeitstugenden“ (Faulstich-Wieland 1996: 351). In Bezug auf Hauptschüler*innen moniert sie, dass es in erster Linie um die Einübung von Arbeitstugenden ginge und dass das Hauptziel in der Zivilisierung der Schüler*innen und weniger in der Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten bestünde.

In den Vorläufern des Berufsvorbereitungsjahres, den Anfang des 20. Jahrhunderts neu eingerichteten Jungarbeiterklassen, waren Arbeitstugenden ebenfalls ein Unterrichtsinhalt. Im Entwurf eines Curriculums für Erwerbslosenklassen in Wilhelmsburg wird das Thema „Eigenschaften des

guten Arbeiters“ als Teil der Lebens- und Bürgerkunde genannt (vgl. Schroeder/Thielen 2009: 39). Auch in aktuellen Konzepten der Berufsvorbereitung wird explizit auf die „Entwicklung von Arbeitstugenden“ rekurriert. Die vom Niedersächsischen Kultusministerium herausgegebenen „Materialien Handlungskompetenz im Berufsvorbereitungsjahr“ verstehen unter Arbeitstugenden: „Fleiß und Einsatz, Initiative und Engagement, Interesse an der Arbeit und am betrieblichen Geschehen, Sorgfalt und Zuverlässigkeit, Gründlichkeit und Gewissenhaftigkeit, Pünktlichkeit und Termineinhaltung, Einhaltung der betrieblichen Ordnung, der Normen und Regeln“ (NKM 2011: 3). Die genannten Verhaltensbereiche weisen unübersehbar eine hohe Übereinstimmung mit den sogenannten „Psychologischen Merkmalen des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit“ auf, wie sie im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife (BA 2009: 41f.) differenziert werden. Dort werden die entsprechenden Verhaltensbereiche ebenso wie im Konzept der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit kompetenztheoretisch fundiert und als sogenannte „Schlüsselkompetenzen“ (vgl. BA 2012: 7) bezeichnet. Eine besondere Relevanz wird gegenwärtig sozialen Kompetenzen beigemessen (vgl. Kühn 2020).

Als historische Wurzeln der Vermittlung von Arbeitstugenden in der (vor-)beruflichen Bildung können die in Kapitel 10.2 bereits erwähnten Verhaltensregeln für Lehrlinge betrachtet werden, die in der handwerklichen Meisterlehre ab Mitte des 18. Jahrhunderts verschriftlicht wurden und die als höchst relevant erachtete „moralische Erziehung“ (Stratmann 1995: 74) der Lehrlinge fokussierten. Insbesondere Treue und Gehorsam gegenüber dem Lehrherrn, Ordnung und Pflichterfüllung werden betont. Zugleich werden auch sehr konkrete Verhaltensbereiche wie Tischmanieren adressiert (vgl. Stratmann 1993: 223f.). Hier zeigt sich deutlich, dass die weitreichende Verhaltungsregulierung der Logik der gesellschaftlichen Zivilisierung entspricht, wie Elias sie differenziert für unterschiedliche Verhaltensbereiche rekonstruiert und exemplarisch am Verhalten beim Essen beschreibt (vgl. Elias 1997a: 202f.). Vor dem Hintergrund, dass Sekundärtugenden bisweilen auch als „Preußische Tugenden“ bezeichnet werden, ist bemerkenswert, dass auch in den preußischen Lehrbriefformularen des Handwerks explizit moralische Verhaltenserwartungen an Lehrlinge – z.B. Ehrlichkeit, Redlichkeit und Frömmigkeit – formuliert werden (vgl. Stratmann 1995: 68).

Im Zuge der Industrialisierung, die mit der Trennung von Sozialisations- und Produktionsbereich und der Auflösung des „familiengebundenen Handwerks- und Landwirtschaftsbetriebes oder Handelsunternehmens“ (Stadler/Offe 1980: 54) einherging, orientierte sich die Arbeitserziehung an den Erfordernissen der Fabrikarbeit, die einen veränderten Arbeitsrhythmus und die Anerkennung einer anonymen Autorität erforderte (Hofbauer 2014: 162f.). Damit „ging der Bedarf an beharrlicher, kontinuierlicher, in gleichmäßiger Qualität geleisteter Arbeit einher. Die Fabrik erforderte Arbeitsdis-

ziplin nicht nur für ihre eigenen Ziele, sondern war selbst ein Mittel zum Zweck zur Erzeugung einer betriebsamen Haltung der Arbeiterschaft" (ebd.: 178). Die notwendig gewordene Regulierung von Verhalten und innerer Haltung der Arbeitskräfte rekurrierte auf Arbeitstugenden. Diesbezüglich zeigt Hofbauer, dass „industrielle Arbeitstugenden im engeren Sinne durch bürgerliche Sekundärtugenden […] wie Ordnungssinn und Pünktlichkeit" (Hofbauer 2014: 157) erweitert wurden. Henri Fayol, Begründer der französischen Managementlehre, fasste die entsprechenden Verhaltensnormen, bspw. „Gehorsam, Respektbezeugung, Anstand, Pünktlichkeit und ausdauernde Betriebsamkeit", unter dem Begriff der „Disziplin" zusammen (vgl. Hofbauer 2014: 164).

In der postindustriellen Berufs- und Arbeitswelt, die duch den Dienstleistungs- und Informationssektor dominiert wird, werden Arbeitstugenden vor allem im Kontext der sogenannten Business-Etikette thematisiert, an denen sich auch die einleitend erwähnten Azubi-Knigge orientieren (vgl. z.B. Oppel 2015; Quittschau/Tabernig 2012). Die hier intendierte Verhaltensoptimierung rekurriert in erster Linie auf Höflichkeit – insbesondere im Umgang mit Kunden (vgl. Simonis 2020), die auch in der einleitend beschriebenen Unterrichtsszene adressiert und im ethnografierten Unterricht insgesamt als bedeutsam akzentuiert wird. Angesichts des instrumentellen Charakters, den die Art der Thematisierung von Höflichkeit im Kontext der Business-Etikette häufig hat – u.a. wird explizit mit dem Nutzen für die eigene Karriere argumentiert –, diskutiert Erlinger (2016: 157f.), ob eine derart verstandene Höflichkeit als eine Tugend betrachtet werden kann, die einen Wert an sich hat.

11.3 Hervorbringen von Arbeitstugenden als Unterrichtsstoff

Die Hervorbringung von Arbeitstugenden als ‚Stoff' im Unterricht der Berufsvorbereitung vollzieht sich an einer der ethnografierten beruflichen Schulen in einer Doppelstunde, im Zuge derer die entsprechende Berufsvorbereitungsklasse in das an diesem Tag neu startende Lernfeld „Vor- und Nachbereitung des Betriebspraktikums" eingeführt wird. Das folgende Beobachtungsprotokoll gibt den didaktisch gerahmten und methodisch gestalteten Einstieg in das für die Klasse neue Lernfeld wieder:

> Die Lehrerin eröffnet eine neue Unterrichtseinheit, in der es um die Vorbereitung des in wenigen Wochen anstehenden Praktikums geht. Sie erläutert den Schülern, dass sie sich nun mit den Arbeitstugenden beschäftigen werden, die Arbeitgeber von ihnen erwarten: „Was müssen Sie tun, um ein Praktikum erfolgreich zu absolvieren?" Im Rahmen ihrer Ankündigung verweist die Lehrerin darauf, dass die Jugendlichen durch

> das Praktikum womöglich die Chance haben, einen Ausbildungsplatz zu finden. Währenddessen nimmt sie ein Stück Kreide und schreibt die folgende Frage in die Mitte der Tafel und umkreist sie im Anschluss: „Wodurch wird mein Praktikum ein Flop?“ Die Lehrerin erteilt den Schülern sodann den Auftrag, dass sie nun innerhalb von zehn Minuten auf einem Blatt notieren sollen, aus welchen Gründen ihr Praktikum zu einem Flop werden könnte. Sie fragt die Jugendlichen, ob sie wissen, was mit dem Wort „Flop“ gemeint ist. Niemand deutet zunächst eine diesbezügliche Unklarheit an. Nach wenigen Minuten kommt es aber dann zu Unruhe im Klassenraum, da einige Schüler zu tuscheln beginnen. Ein Jugendlicher meldet sich schließlich und räumt ein, dass er das Wort „Flop“ doch nicht verstehe. Die Lehrerin erklärt: „Flop ist, wenn Sie im Praktikum einen Misserfolg haben. Wenn es zum Beispiel abgebrochen wird.“ Ein anderer Schüler bietet seinem Klassenkameraden spontan eine altnative Erklärung an: „Flop ist, wenn du es verkackst.“ – „Dann bekomme ich ja hier keinen Abschluss“, merkt ein Schüler an, was die Lehrerin sogleich bestätigt: „Ja, das ist dann so!“ (Beobachtungsprotokoll)

In der Szene zeigen sich typische Merkmale von Unterrichtseinstiegen, die oft ritualisiert ablaufen und eine Orientierungsfunktion haben, im Zuge derer die Lehrperson über „den Umfang, die Aspekte und Dimensionen des neuen Themas informieren [muss]“ (Meyer 2020: 130). Die Lehrerin teilt den Jugendlichen in der Szene die grundsätzliche Zielsetzung des Lernfelds mit: Vor dem Hintergrund des anstehenden Betriebspraktikums dient die Vermittlung des neuen ‚Stoffs‘ in Gestalt der „Arbeitstugenden“ dazu, die Jugendlichen auf die institutionell antizipierten Verhaltensstandards in Betrieben vorzubereiten. Die Anwendung der mit „Arbeitstugenden“ bezeichneten Verhaltensweisen soll demnach einen günstigen Verlauf des Praktikums begünstigen. Mit ihrer Ankündigung signalisiert die Lehrerin, dass der neue Unterrichtsgegenstand einen praktischen und konkreten Anwendungsbezug in naher Zukunft hat. Zugleich hebt sie hervor, dass das erfolgreiche Bewältigen des Praktikums den Einstieg in ein Ausbildungsverhältnis eröffnen könnte. Damit wird auf die sogenannten ‚Klebeeffekte‘ rekurriert, die Betriebspraktika im Kontext berufsvorbereitender Bildungsgänge zugeschrieben werden. Insbesondere bei Jugendlichen ohne einen mittleren Schulabschluss soll eine möglichst gute Performance im Praktikum die Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhöhen. Mit dem intendierten Übergang in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis verknüpft die Lehrerin den Unterrichtsstoff der Arbeitstugenden mit dem „‚stellvertretenden‘ Zukunftsentwurf“ (Helsper et al. 2009: 66) berufsvorbereitender Institutionen, den wir in Kapitel 8 im Kontext des Synchronisierens der jugendlichen Biografisierung beschrieben haben.

Im Anschluss an die Erläuterungen zur Zielorientierung erfolgt eine erste inhaltsbezogene Erarbeitungsphase im neuen Lernfeld, im Zuge derer die Lehrerin auf die Technik des Brainstormings zurückgreift, ein unterrichtliches „Beteiligungsritual“ (Meyer 2020: 210), das sich in Form einer fantasievollen Ideensammlung vollzieht. Im konkreten Fall handelt es sich um eine

spezielle Variante, die sogenannte Kopfstandmethode, bei der durch die Umkehrung der Fragestellung ein Perspektivwechsel vorgenommen wird, um Interesse und Motivation der Lernenden zu wecken (vgl. z.B. ZSL o.J.). Die Jugendlichen sollen entsprechend Gründe sammeln, die ihr bevorstehendes Praktikum nicht zu einem Erfolg, sondern zu einem „Flop“ werden ließen. Das Brainstorming soll in Einzelarbeit erfolgen. Allerdings ist zunächst die Klärung der Wortbedeutung von „Flop“ notwendig, da der Begriff einigen Schülern offensichtlich nicht bekannt ist und daher zunächst von der Lehrerin erklärt und von einem Schüler jugendsprachlich ‚übersetzt‘ wird. Die inszenierte Art der Hervorbringung des Unterrichtsstoffs der Arbeitstugenden ist insofern interessant, als dass die Jugendlichen zunächst aus didaktischen Gründen das Gegenteil in Form von unerwünschtem Verhalten erarbeiten sollen. Beim Zusammentragen der Ideen, welche die Jugendlichen im Anschluss an die Einzelarbeit nacheinander an die Tafel schreiben, zeigt sich, dass bemerkenswert viele Antonyme zu klassischerweise mit „Ausbildungsreife“ (BA 2009: 24f.) assoziierten Arbeitstugenden gefunden wurden, z.B. „respektlos“ (Umgangsformen), „spät kommen“ (Zuverlässigkeit), „Aufgaben schlampig erfüllen“, „Unordentlichkeit“, „Sachbeschädigung“ (Sorgfalt), „lustlos“ (Leistungsbereitschaft). Ebenso wird mit dem Begriff „lügen“ die im ethnografierten Unterricht als Arbeitstugend behandelte Ehrlichkeit angesprochen. Ein weiterer Begriff rekurriert auf delinquentes Verhalten („Körperverletzung“) und hat keinen direkten Bezug zu Arbeitstugenden. Die in der Unterrichtseinheit in Form des Tafelanschriebs produzierten und gesicherten Ergebnisse zeigen, dass bei den Jugendlichen ein Vorwissen zu relevanten betrieblichen Verhaltensstandards vorhanden ist. Zugleich führt das Tafelbild den Jugendlichen bildlich vor Augen, welche Verhaltensweisen im Praktikum tunlichst zu unterlassen sind. Die in der Eröffnungsszene zum Lernfeld aus didaktischen Gründen aufgerufene Differenz von ‚richtigem‘ und ‚falschem‘ Verhalten im Betriebspraktikum bildet ein wesentliches Strukturmerkmal der unterrichtlichen Thematisierung von Arbeitstugenden, das im weiteren Kapitelverlauf näher beleuchtet wird.

Am Einstieg in die zu Kapitelbeginn bereits vorgestellte Unterrichtseinheit zu höflicher Kommunikation lässt sich exemplarisch zeigen, dass die Arbeitstugenden in den weiteren unterrichtlichen Interaktionen als ‚Stoff‘ behandelt werden:

> Lehrerin: Dann kommen wir jetzt zum Thema des heutigen Tages. Wir haben heute den 02.09.2019. Wir sind immer noch in dem Lernfeld 1. Was war denn Lernfeld 1 als Überschrift bei uns? Nochmal, was machen wir überhaupt in dieser Stunde?
>
> Schüler*innen: (sprechen unverständlich durcheinander)
>
> Lehrerin: Mhm?
>
> Schüler 1: (unverständlich)

> Lehrerin: Genau und was war das Lernfeld, in dem wir uns gerade befinden? Also wir haben das ja in vier große Kapitel über das Schuljahr aufgeteilt, Herr (Nachname des Schülers)
>
> Schüler 2: Begrüßung?
>
> Lehrerin: Begrüßung haben wir letzte Woche gemacht, gut.
>
> Schüler 3: Manieren.
>
> Lehrerin: Haben wir auch letzte Woche schon mit angefangen, Herr (Nachname des Schülers)?
>
> Schüler 4: Betriebspraktikum vorbereiten?
>
> Lehrerin: Genau. Betriebspraktikum Vor- und Nachbereitung. Das ist unser Lernfeld ((Lehrerin schreibt die Bezeichnung des Lernfelds an die Tafel)) (Transkript)

Die von der Lehrerin vorgenommene Orientierung zum Unterrichtseinstieg bezieht sich mit der Benennung des Datums zunächst auf eine zeitliche Dimension. Vor der Bekanntmachung des Themas der bevorstehenden Doppelstunde soll die Unterrichtseinheit sodann in den thematischen Verlauf des in vier Lernfelder gegliederten Schuljahres eingeordnet werden. In diesen Orientierungsschritt werden die Schüler*innen aktiv einbezogen, indem sie dazu aufgefordert werden, die Bezeichnung des Lernfeldes zu nennen, auf das sich das Unterrichtsfach aktuell bezieht. Offensichtlich haben die Jugendlichen mit dieser vom Inhalt des Unterrichts abstrahierenden Frage Schwierigkeiten. Die ersten Schüler, die sich zu Wort melden, benennen Themen, die in den vorherigen Unterrichtsstunden behandelt wurden: „Begrüßen", „Manieren". Der Rekurs auf die vorangegangenen Unterrichtsinhalte entspricht zwar nicht der Frage der Lehrerin, ist jedoch vor dem Hintergrund der typischen Ablauflogik von Unterrichtseinstiegen verständlich, stellt die mündliche Wiederholung von Inhalten doch „wahrscheinlich, rein quantitativ betrachtet, die allerwichtigste Einstiegsform" (Meyer 2020: 134) dar. Die Jugendlichen rekurrieren damit auf eine ihnen vertraue Routine schulischen Unterrichts und rekapitulieren den ‚Stoff', der in den vorausgegangenen Stunden durchgenommen wurde.

Auch wenn die Schülerantworten nicht der Frage der Lehrerin entsprechen, sind die genannten Begriffe gleichwohl interessant, da sie einen Einblick in die Inhalte des Unterrichtsfachs eröffnen und zugleich deutlich machen, welchen ‚Stoff' die Jugendlichen von den vergangenen Stunden noch erinnern. Die von einem Schüler genannte „Begrüßung" ist auch in schulischen Benimmtrainings (vgl. z.B. Lanig 2015: 16) und in Verhaltensratgebern (vgl. z.B. Hanisch 2014: 40f.; Schneider-Flaig 2015: 10f.) ein typischer Inhalt. Hier werden üblicherweise Verhaltensregeln vermittelt, die beim Begrüßen zu beachten sind, um beim Erstkontakt einen möglichst guten Eindruck zu machen. Dabei geht es bspw. um Begrüßungsformen (z.B. Hände-

schütteln), die Anrede (z.B. Duzen oder Siezen) sowie um die Reihenfolge der Begrüßung (z.B. nach Alter, Geschlecht oder Hierarchie). Im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife wird Begrüßen „in angemessener Form" (BA 2009: 54) explizit als Indikator für „Umgangsformen" genannt. Auf die unterrichtliche Einübung angemessenen Begrüßens gehen wir im weiteren Kapitelverlauf genauer ein (vgl. Abschnitt 11.5). Der von einem anderen Schüler genannte Begriff „Manieren", der auch in der Zivilisationstheorie von Elias von zentraler Bedeutung ist (vgl. Elias 1997a: 89f.), wird als Synonym für Umgangsformen, Sitte und Benehmen verwendet und verweist ebenfalls auf das Thema Höflichkeit, auf das die Unterrichtsstunde in ihrem weiteren Verlauf inhaltlich eingeht.[14]

11.4 Formalisieren und Standardisieren von Arbeitstugenden im Arbeitsblatt

Auf den Unterrichtseinstieg, den wir gerade exemplarisch illustriert haben, folgt die Phase der Bearbeitung, in der sich die Lernenden „unter mehr oder weniger direkter Anleitung und Kontrolle […] in die gestellte Lernaufgabe einarbeiten" (Meyer 2020: 151). Dieser Teil des Unterrichts verfolgt mehrere Ziele: Neben der inhaltlichen Dimension geht es um das Einüben von Arbeitstechniken, Organisations- und Reflexionsroutinen sowie um kooperatives Arbeiten mit Mitschülerinnen und Mitschülern (vgl. ebd.). Am weiteren Verlauf der Doppelstunde zu höflichen Kommunikationsformen lassen sich typische Merkmale der von uns häufiger beobachteten Erarbeitung von Arbeitstugenden illustrieren:

> So ich teile dazu gleich mal alles zur Höflichkeit und bitte, danke, das gesamte Material schon einmal aus und wir fangen gleich gemeinsam an. ((Lehrerin teilt Zettel aus)). So wann sind Aussagen höflich oder unhöflich. Das kommt aus einem Heft, was sich mit dem Thema Umgangsformen prinzipiell beschäftigt und das auch bezogen auf Be/ auf Betriebe direkt macht und //ähm// das ist ein sehr gutes Material, weil es auch auf einem Deutschniveau nicht ganz so hoch ist, sondern es ist relativ einfaches Deutsch, sodass das nicht die Hürde hier wird in diesem Unterricht, denn //äh// Deutschunterricht haben Sie extra, ich muss es aber mal auf dem Level haben, dass wir das ohne Deutschunterricht das eigentlich schaffen. So und auf der ersten Seite stehen da so ein paar Sprechblasen: „Lies dir die Aussagen durch und schreibe Sie an der richtigen Stelle in der Tabelle", und zwar haben wir hier eine höfliche und eine

14 Nach Elias grenzt sich die in ihrem Selbstverständnis ‚zivilisierte' abendländliche Gesellschaft von aus ihrer Sicht ‚primitiveren' Gesellschaften u.a. durch den Stand der Technik, die Entwicklung der wissenschaftlichen Leistungen und der Weltanschauung sowie die Art der Manieren ab (vgl. Elias 1997a: 89f.).

unhöfliche Spalte und Sie sollen jetzt die Aussagen sortieren und da reinschreiben. Da darf auch jetzt ein Fehler dabei sein, das ist jetzt nicht schlimm, das ist am Ende eine Diskussionsgrundlage. Also mutig reinschreiben, was finden Sie höflich, was finden Sie unhöflich im Rahmen dieser Aussagen. Jeder erstmal so für sich. (Transkript)

In der dokumentierten Unterrichtssituation führt die Berufsschullehrerin in einer an die Klasse gerichteten Ansprache in die Erarbeitungsphase ein und kündigt dabei sogleich das Austeilen von „Material" zu den Unterrichtsinhalten („Höflichkeit", „bitte, danke") an. Sie überreicht den Schülern entsprechende „Zettel", deren Herkunft sie während des Austeilens transparent macht. Dabei erläutert sie, dass das Material aus einem „Heft" zu Umgangsformen stammt und begründet mit dem inhaltlichen Bezug zum Lernort Betrieb die aus ihrer Sicht „sehr gute" Qualität. Zugleich lobt sie die einfache Sprache. Möglicherweise möchte sie die Jugendlichen mit diesen Hinweisen motivieren, indem sie einerseits den konkreten Anwendungsbezug mit Blick auf das bevorstehende Betriebspraktikum signalisiert und vorsorglich die Befürchtung entkräftet, die Inhalte könnten in sprachlicher Hinsicht zu schwer sein. Im Anschluss liest sie den auf dem Artefakt formulierten Arbeitsauftrag vor: „Lies dir die Aussagen durch und schreibe sie an der richtigen Stelle in der Tabelle." Während die Lehrerin selbst die Jugendlichen im beobachteten Unterricht konsequent erwachsenengemäß siezt, verwendet die vorgegebene Formulierung die Anrede „du". Die sprachliche Gestaltung könnte als Hinweis dafür gelesen werden, dass das Material eher an jüngere Schüler*innen adressiert ist.

Durch die Formulierung des Arbeitsauftrags und der weiteren Erläuterungen zur praktischen Realisierung wird deutlich, dass es sich bei dem Artefakt um ein Arbeitsblatt handelt. Nach Meyer ist ein Arbeitsblatt ein *„didaktisch strukturierter, schriftlich, rechnerisch oder bildnerisch zu lösender Arbeitsauftrag"* (Meyer 2020: 307, Hervorh. i. Orig.). Im Format des Arbeitsblatts wird der Unterrichtsgegenstand der Arbeitstugenden versprachlicht und verschriftlicht. Die durch das Arbeitsblatt vorgegebene Aufgabenstellung repräsentiert eine klassische Schreibaufgabe im Modus des „Arbeiten[s] nach Arbeitsanweisungen" (Meyer 2020: 154). Im Zuge der Erläuterung zum „methodischen Aufbau" (a.a.O.: 155) des Arbeitsblatts („eine höfliche und unhöfliche Spalte") und der Differenzierung der von den Jugendlichen zu tätigenden Arbeitsschritte („die Aussagen sortieren und da reinschreiben") zeigt sich ein wesentliches Merkmal von Arbeitsblättern: Der Weg, auf dem sich die Schüler*innen mit dem Thema auseinandersetzen sollen, wird durch das Artefakt vorgegeben (vgl. a.a.O.: 308). Die weiteren Erläuterungen der Lehrerin dienen offensichtlich abermals der Motivation und Ermutigung der Jugendlichen. Mit dem Hinweis, dass auch Fehler gemacht werden dürfen, relativiert die Lehrerin den Erwartungshorizont in Bezug auf die zu erbringende Leistung. Am Ende der Sequenz wird die Sozi-

alform der bevorstehenden Erarbeitungsphase mitgeteilt, die zunächst in Einzelarbeit erfolgen soll.

Die in der Szene eingeleitete Bearbeitung eines Arbeitsblatts stellt eine im Kontext der unterrichtlichen Vorbereitung des Betriebspraktikums häufig beobachtete Arbeitsform dar. Zum Thema der höflichen Kommunikation wurden bspw. vier unterschiedliche Arbeitsblätter verwendet. In der ethnografischen Unterrichtsforschung wird das häufige Ausfüllen von Arbeitsblättern in einem Zusammenhang mit der Produktionsorientierung von Unterricht betrachtet: „Gemessen an dem äußerst prekären und labilen Charakter von ‚Lernprozessen' sind Produkte schulischen Tuns handfest und unbezweifelbar. Jeder kann sehen, dass etwas ‚getan' wurde." (Breidenstein 2006: 222) Historisch besteht eine Verwandtschaft vom Arbeitsblatt zum Formular, dessen zunehmende Verbreitung im 16. Jahrhundert auf eine Standardisierung und Systematisierung im Zuge der Erfassung von Wissensdaten verweist, womit wesentliche Ähnlichkeiten zur Strukturlogik heutiger Arbeitsblätter angesprochen sind (vgl. Kahler/Pfeiffer/Peschel 2012: 22). Den im schulischen Kontext ab dem 19. Jahrhundert verwendeten Arbeitsblättern wird eine ambivalente Bedeutung zugeschrieben: Einerseits greift die Methode die reformpädagogische Idee des selbsttätigen Lernens auf – der Begriff Arbeitsblatt verweist historisch auf „Arbeitsschule" als Gegenpol zur sogenannten „Drillschule" (a.a.O.: 25) –, andererseits geht das Ausfüllen von Arbeitsblättern mit einer starken Verengung des Denkens einher und unterbindet somit Selbsttätigkeit (a.a.O.: 27f.). Angesichts der zuletzt genannten Gefahr formuliert Meyer als Kriterium für ein „gutes Arbeitsblatt" (Meyer 2020: 309): „Das Arbeitsblatt sollte die *Selbsttätigkeit* […] fördern und möglichst häufig eigenständige Lösungen […] zulassen" (ebd., Hervorh. i. Orig.). Die didaktische Funktion von Arbeitsblättern im Unterricht ist vielfältig. In der oben beschriebenen Szene wird das Arbeitsblatt zunächst zur individuellen Aufarbeitung des neuen Lernstoffs genutzt (vgl. Meyer 2020: 308).

In der Berufsvorbereitung hat die Verwendung von Arbeitsblättern auch eine pragmatische Funktion, da es für die unterschiedlichen Bildungsgänge, für die nicht immer detaillierte Lehrpläne vorliegen (vgl. Schroeder/Thielen 2009: 84f.), lange kaum eigene Lehrbücher gab und auch heute nur in begrenztem Maße gibt. Insofern ersetzen die Arbeitsblätter zum Teil auch nicht vorhandene Schulbücher, deren Fehlen im Feld des Öfteren problematisiert wurde, da dies die Planung und Durchführung von Unterricht erschwert. Interessanterweise existieren zur didaktischen Nutzung von Arbeitsblättern im berufsvorbereitenden Unterricht konkrete Empfehlungen. In den oben bereits erwähnten „Materialien Handlungskompetenz im Berufsvorbereitungsjahr" in Niedersachsen wird dafür plädiert, „möglichst nur ein Arbeitsblatt für eine Unterrichtsstunde einzusetzen, Arbeitsblätter einheitlich zu gestalten […], Textmenge und Informationsgehalt dem Auffassungsvermögen der Schülerinnen/Schüler entsprechend anzupassen, kurze und verständ-

liche Aufgabenstellungen zu formulieren, Arbeitsblätter ansprechend zu gestalten (Grafik, Comic usw.)" (NKM 2011: 13).

Im Lichte solcher didaktischen Empfehlungen lässt sich die in der oben rekonstruierten Unterrichtsszene sichtbar gewordene Verwendung des Arbeitsblatts genauer analysieren. Hinsichtlich der empfohlenen Anpassung an das Auffassungsvermögen des Jugendlichen ist markant, dass das Artefakt dem Heft „Führerschein: Gute Umgangsformen. Motivierende Materialen zum Training lebenspraktischer Kompetenzen an Förderschulen" von Frauke Steffek (2018: 10) entnommen ist. Das Material ist laut Beschreibung auf der Titelseite für die 5. bis 8. Klasse im Kontext „Sonderpädagogische[r] Förderung" gedacht. Vor dem Hintergrund, dass die Jugendlichen in der ethnografierten Berufsvorbereitungsklasse bereits über den ersten allgemeinen Schulabschluss verfügen, deutet die Materialauswahl darauf hin, dass die schulische Leistungsfähigkeit als gering eingeschätzt wird. Damit kommt der Diskurs um mangelnde ‚Ausbildungsreife' im verwendeten Arbeitsblatt in zweifacher Weise zum Ausdruck: Auf formaler Ebene wird von Mängeln in „schulischen Basiskenntnissen" (BA 2009: 22f.) und auf inhaltlicher Ebene von Defiziten in „Umgangsformen" (BA 2009: 54) ausgegangen.[15] Die Aufgabenstellung des Arbeitsblatts, die der oben zitierten didaktischen Empfehlung folgend kurz und verständlich formuliert ist, zielt auf eine binäre Unterscheidungslogik: Die vorgegebenen Aussagen, die in Form der Sprechblasen an das didaktisch ebenfalls empfohlene Format eines Comics erinnern (vgl. NKM 2011: 13), sollen als „höflich" bzw. „unhöflich" kategorisiert und in die jeweilige Spalte der abgebildeten Tabelle eingetragen werden. Die Themen, auf die sich die vorgegebenen Aussagen beziehen, verweisen auf das didaktische Prinzip der Lebensweltorientierung, zu dem für den Unterricht im Übergangssektor ausdrücklich geraten wird (vgl. Straßer/Propp 2013: 48). Das Arbeitsblatt rekurriert auf jugendliche Essgewohnheiten, Alltagssituationen und Freizeitverhalten. In einer der zu bearbeitenden Aussagen wird bspw. die Frage nach dem Weg zum Kino imaginiert und in einer höflichen („Könnten Sie mir bitte sagen, wie ich zum Kino komme?") und einer unhöflichen Variante („Wo geht's denn hier zum Kino?") angeboten (vgl. Steffek 2018: 10).

Während die sprachliche Gestaltung der Arbeitsblätter und deren jeweiliges Abstraktionsniveau im beobachteten Unterricht durchaus variierte – es wurde auch sprachlich anspruchsvolles und abstraktes Material verwendet[16] –

15 Die Nutzung sonderpädagogischer Materialien, die in der Regel der Vermeidung von Überforderung dient, geht mit der Gefahr einher, dass der Unterricht, – wie Raphael Koßmann (2019) an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen zeigt –, die vorhandenen Bildungspotenziale von Schüler*innen nicht ausgeschöpft.

16 Ein Beispiel für ein Arbeitsblatt mit einer sprachlich anspruchsvollen Aufgabenstellung stellt ein Silbenrätsel dar, bei dem aus einer mehrzeiligen Liste einzelner Wortsilben Begriffe zu bilden sind, mit denen Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden. Die Schlüssel-

, ist die Unterscheidung von ‚richtigem' und ‚falschem' Verhalten ein wiederkehrendes Muster. Im Zuge der Arbeit an den unterschiedlichen Arbeitsblättern werden den Jugendlichen standardisierte Regeln vermittelt – im oben erwähnten Beispiel die Nutzung der Begriffe „Bitte", „Danke" und „Entschuldigung" –, die über die Unterscheidung von höflichem bzw. unhöflichem Verhalten entscheiden. Basierend auf den Regeln realisiert sich das unterrichtliche *Er*arbeiten der betrieblichen Verhaltensstandards in Form eines für schulischen Unterricht typischen schematischen *Ab*arbeitens der durch Arbeitsblätter umfassend vorstrukturierten Aufgabenstellungen. In der beschriebenen Situation sollen die beispielhaft präsentierten Verhaltensbereiche in regelkonformes und abweichendes Verhalten differenziert und dabei zugleich die der Unterscheidung zugrunde liegenden Regeln identifiziert werden. Dies zeigt der weitere Verlauf der Unterrichtseinheit:

> Allmählich sind mehr und mehr Schüler mit dem Ausfüllen des Arbeitsblatts fertigt. Die am Pult stehende Lehrerin fragt daher an die Klasse gerichtet: „Wer ist schon alles fertig mit dem Einsortieren?", worauf sich mehrere Jugendliche melden bzw. „Ich" oder „Hier" rufen. „Hier haben wir schon ein ‚Hier'", kommentiert die Lehrerin. „Auch schon alle drei fertig?" An die gesamte Klasse gerichtet, fragt sie: „So, alle soweit mit der Zuordnung der Merkmale höflich und unhöflich?" Nachdem dies die allermeisten Jugendlichen verbal, mimisch und gestisch bestätigen, erteilt die Lehrerin einen neuen Auftrag: „Dann drehen Sie sich alle wieder einmal um und reden mit Ihrem Hintermann einmal kurz darüber, was sind denn die Merkmale höflicher und unhöflicher Aussagen bei Ihnen gewesen. Vergleichen Sie, ob das ähnlich ist wie das, was Sie haben." Sie gibt ergänzend den Auftrag: „Erstmal überprüfen Sie, was ist bei Ihnen gleich, was ist bei Ihnen höflich, unhöflich, dann woran haben Sie höfliche Aussagen erkannt." (Beobachtungsprotokoll)

Zur Reflexion der Arbeit am Arbeitsblatt leitet die Lehrerin einen Wechsel der Sozialform ein: Auf die Einzelarbeit folgt eine ebenfalls auf das Arbeitsblatt rekurrierende Partnerarbeit, eine im Unterricht alltägliche Arbeitsform, die nach Breidenstein meist „unspektakulär und routiniert" (Breidenstein 2006: 158) zum Einsatz kommt. Die Anforderungen sind dabei häufig niedriger als bei Gruppenarbeit und die Lernenden arbeiten meist – wie in der beobachteten Situation – parallel an der gleichen Aufgabe. In der beschriebenen Szene sollen die Jugendlichen ihre in der Erarbeitungsphase vorgenommenen Zuordnungen der Sprechblasenaussagen miteinander vergleichen. Zudem dient dieser Arbeitsschritt der Vorbereitung der zu Kapitelanfang beschriebenen Ergebnissicherung, im Zuge derer die von den Jugendlichen gefundenen Merkmale höflicher Aussagen im Unterrichtsgespräch zusammengetragen und im Tafelan- und -abschrieb dokumentiert werden.

qualifikationen sind in kurzen Sätzen erläutert, hinter welche die zu suchenden Begriffe zu schreiben sind.

11.5 Be- und Abarbeiten von Arbeitstugenden im Unterrichtsmodus

Die Reflexion der arbeitsblattbasierten Erarbeitungsphasen erfolgt im beobachteten Unterricht in der Regel in Form des zu Kapitelbeginn bereits exemplarisch skizzierten gelenkten Unterrichtgesprächs, das nach Meyer (2020: 283) das in quantitativer Hinsicht „wichtigste Handlungsmuster der Schule überhaupt" darstellt und häufig zur Ergebnissicherung genutzt wird (vgl. a.a.O.: 172). Wir stellen jene Form der unterrichtlichen Bearbeitung von Arbeitstugenden nun an einer Unterrichtssituation dar, im Zuge derer auf Unterrichtsmaterial rekurriert wird, das einen direkten Bezug zum bevorstehenden Betriebspraktikum herstellt.[17] Die entsprechende Unterrichtssituation wird durch zwei thematisch zusammenhängende Arbeitsblätter strukturiert, die den Jugendlichen mit weiteren Materialen unter der Überschrift „Darauf kommt es an: Arbeitstugenden" ausgehändigt wurden. Diese Arbeitsblätter, die mit dem Logo der beruflichen Schule versehen sind und den Schulnamen auch im Text führen, wurden offensichtlich an der Schule selbst erstellt. Die Bearbeitung im Unterricht erfolgte zunächst im Modus der im vorherigen Abschnitt beschriebenen Einzelarbeit. Im weiter unten nachgezeichneten Unterrichtsgespräch wird die Ergebnissicherung vorgenommen.

Arbeitstugenden im Sinne angemessener Verhaltensweisen im Praktikumsbetrieb werden auf den beiden Arbeitsblättern in der oben bereits erwähnten binären Unterscheidungslogik von ‚richtigem' und ‚falschem' Verhalten thematisiert: Das erste Arbeitsblatt „Wie man sich im Praktikum verhält …" formuliert gewünschtes Verhalten in Form von Verhaltensstandards, die per Überschrift als allgemeingültig markiert werden. Das zweite Arbeitsblatt „Wie man sich im Praktikum besser nicht verhält …" thematisiert demgegenüber abweichendes Verhalten. Mit Blick auf die Verhaltensadressierung ist die Einleitung des ersten Arbeitsblatts markant. Dort heißt es: „Damit Ihr Praktikum problemlos verläuft, sollten Sie die folgenden Regeln beachten." Den mit der Anrede Sie erwachsenengemäß angesprochenen Jugendlichen wird anlehnend an die in Kapitel 11.3 beschriebene Zielorientierung des Lernfeldes ein positiver Verlauf des Praktikums in Aussicht gestellt, sofern sie die auf den Arbeitsblättern thematisierten Verhaltensregeln beachten. Den Regeln wird damit eine über die Unterrichtssituation hinausreichende Relevanz und ein konkreter Anwendungsbezug zugeschrieben.

Die Verhaltensstandards sind auf dem Arbeitsblatt in Form von zehn, in arabischen Ziffern nummerierten, mehr oder weniger kurzen Regeln ausbuchstabiert, deren Bedeutung jeweils durch ein Ausrufezeichen unterstrichen wird. Die sprachliche Gestaltung erinnert an das Format schulischer

17 Die hier dargestellte Fallanalyse ist veröffentlicht im Beitrag von Handelmann und Thielen (2021).

„Merksätze“ (Breidenstein 2006: 97), die Kerninhalte adressieren, häufig auswendig zu lernen und später zu reproduzieren sind. Auf jede Regel folgt eine kurze textliche Erläuterung. In der Gesamtschau des Regelwerks zu Arbeitstugenden im Praktikum zeigen sich deutliche Parallelen zum Diskurs um „Ausbildungsreife“: Mehrheitlich verweisen die Regeln auf Verhaltensbereiche, die auch im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife verhandelt werden: Umgangsformen im Sinne von Höflichkeit (Regel 1 – „Sie sind Gast!“), Kommunikationsfähigkeit (Regel 2 – „Hören Sie aufmerksam zu […]!“), Zuverlässigkeit (Regel 3 – „Dass man seine Arbeit pünktlich beginnt […] ist auch für Praktikanten selbstverständlich.“), Sorgfalt (Regel 4 – „Arbeiten Sie sorgfältig und gewissenhaft!“), Kritikfähigkeit (Regel 5 – „Kritik gehört dazu!“). Wir stellen exemplarisch die siebte Regel vor, in der es um eine im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife nicht thematisierte Arbeitstugend geht. Hierbei handelt es sich um den vertraulichen Umgang mit Informationen aus dem Betrieb, der bereits unter dem Begriff der Verschwiegenheit in den oben erwähnten Verhaltensregeln für Lehrlinge im 18. Jahrhundert thematisiert wird (vgl. Stratmann 1995: 78). Im Zuge des weiter unten analysierten Unterrichtsgesprächs wird auf ebendiese Verhaltensregel Bezug genommen.

> Diskretion wird erwartet! Dass Sie ehrlich auftreten sollen im Betrieb, muss Ihnen nicht gesagt werden. Beachten Sie bitte auch, dass Sie nichts Vertrauliches aus der Firma nach außen tragen. Betriebliche oder persönliche Probleme sollten Sie nicht weitererzählen. (Arbeitsblatt 1)

Auf dem zweiten Arbeitsblatt werden abgestimmt zu den Regeln des ersten Arbeitsblatts zehn fiktive Beispielsituationen aus dem Betriebspraktikum präsentiert. Im Fokus stehen imaginierte, mit Vornamen benannte Jugendliche, die sich in den konstruierten Situationen im Praktikumsbetrieb nicht regelkonform verhalten. Aufgabe ist es, diesen Situationsbeschreibungen die jeweils passenden Verhaltensregeln des ersten Arbeitsblatts zuzuordnen und in selbst formulierten Sätzen zu notieren, „wie sich der Praktikant oder die Praktikantin hätte verhalten müssen“. Bei der ersten Beispielsituation auf dem zweiten Arbeitsblatt ist ein Mustersatz für das Verschriftlichen des regelkonformen Verhaltens in Kursivschrift vorformuliert, das zur Orientierung dienen soll (*„Peter hätte sorgfältiger und gewissenhafter arbeiten müssen.“*). In der analysierten Unterrichtssituation wird auf das für die Verhaltensregel zur Diskretion zugeschnittene Beispiel Bezug genommen:

> Dirk bekommt bei einem Telefongespräch seines Chefs zufällig mit, dass der Betrieb in Geldschwierigkeiten steckt. Nach der Arbeit erzählt er seinen Freunden davon. (Arbeitsblatt 2)

Die nun folgende szenische Beschreibung des gelenkten Unterrichtsgesprächs fokussiert den Ausschnitt, in dem die Berufsschullehrerin im Zuge der Ergebnissicherung die Bearbeitung der beiden Arbeitsblätter mit der Klasse

rekapituliert und dabei auf die zur Diskretionsregel konstruierte Beispielsituation rekurriert:

> Die Lehrerin ruft einen anderen Schüler auf: „Dann das zweite, Herr X." Der Schüler liest das zweite Beispiel vor: „Dirk bekommt bei einem Telefongespräch seines Chefs zufällig mit, dass der Betrieb in Geldschwierigkeiten steckt. Nach der Arbeit erzählt er seinen Freunden davon." Er nennt im Anschluss seine Antwort, die er aus dem ersten Arbeitsblatt übertragen hat: „Ich hab' Nummer sieben." Die Lehrerin bittet ihn, die Regel zu nennen. Der Schüler liest vor: „Di-/ Diskreti-tion wird erwartet." Die Lehrerin wiederholt: „Diskretion wird erwartet, genau. Nichts von den Interna darf nach außen." Dann fragt sie den Schüler, welche Antwort er als richtige Lösung dazu hat. Der Schüler wiederholt etwas irritiert: „Nummer sieben." Die Lehrerin bejaht, gibt ihm jedoch den Hinweis, dass dazu auch noch ein Satz geschrieben werden muss, „wie man es hätte anders machen müssen'". Der Schüler beginnt daraufhin, noch einmal die Regelbeschreibung vorzulesen: „Vertrauliches aus der Firma nicht nach außen tragen." Die Lehrerin schnalzt mit der Zunge und unterbricht ihn dann. „Herr X, noch mal ganz kurz. Beim Ersten ist ja noch so etwas kursiv Geschriebenes. Das ist quasi die richtige Lösung, wie man sich richtig verhalten hätte." Sie fordert ihn auf, die Antwort zu Beispiel zwei nun einfach aus dem Kopf zu geben: „Wie hätten Sie sich denn richtig verhalten?" Der Schüler antwortet, dass er nichts erzählt hätte. Die Lehrerin stimmt ihm zu und bittet ihn, diese Antwort an der entsprechenden Stelle auf dem Arbeitsblatt zu notieren. Ein anderer Schüler fragt nach: „Einfach hier drunter?" Die Lehrerin bejaht: „So wie ich das da einmal im Beispiel vorgemacht habe, können Sie das auch einfach darunterschreiben." In dieser Logik geht es mit den weiteren acht Beispielen weiter. (Beobachtungsprotokoll)

Der Gesprächsverlauf orientiert sich am Be- und Abarbeiten der Aufgabenstellung des zweiten Arbeitsblattes. Das Unterrichtsgespräch repräsentiert damit eine deduktive Lehr-/Lernform (vgl. Zierer/Wernke 2019: 445 f.), im Zuge derer die Schüler*innen die zuvor präsentierten Regeln an Beispielen überprüfen und anwenden. Dabei tragen sie moderiert und gesteuert durch die Lehrerin die in Einzelarbeit generierten Ergebnisse zusammen, wobei jeweils eine Person nach der entsprechenden Aufforderung durch die Lehrerin in den Mittelpunkt der Interaktion tritt. Die jeweiligen Jugendlichen sind dazu aufgerufen, ihre Antworten unterrichtsöffentlich zu präsentieren. Breidenstein charakterisiert den entsprechenden Verlauf von Unterrichtsgesprächen in Abgrenzung zu Alltagsgesprächen als „Tripel, das neben der Frage und Antwort noch aus der ‚evaluation', der Bewertung der Schülerantwort durch die Lehrperson besteht" (Breidenstein 2006: 99).

Im nachgezeichneten Unterrichtsgespräch kommt es zu Missverständnissen. Die krisenhafte Dynamik nimmt ihren Anfang, als der Schüler „Herr X" aufgerufen und zur Beantwortung der zweiten Aufgabe aufgefordert wird. Besagter Schüler liest zunächst, wie von der Lehrerin gefordert, das Beispiel vor, um dann direkt im Anschluss die von ihm gewählte Lösung – „Nummer

sieben" – mitzuteilen. Von der Lehrerin wird er dann aufgefordert, die „Regel zu nennen". Es geht ihr nun nicht mehr nur um die Zuordnung zur richtigen Regelnummer, sondern um das sprachliche Vortragen der auf dem Arbeitsblatt verschriftlichen Verhaltensregel. Der Schüler kommt der Aufforderung sogleich nach und liest die entsprechende Regel vor, wobei er Schwierigkeiten damit hat, das ihm womöglich nicht vertraute Fremdwort „Diskretion" flüssig zu lesen. Wie in gelenkten Unterrichtsgesprächen üblich, wiederholt die Lehrerin in ihrer Evaluation die Schülerantwort und bekräftigt deren Korrektheit durch die bestätigende Formulierung „genau".

Nun möchte die Lehrerin offensichtlich die vom Schüler formulierte „richtige Lösung" – also die in einem selbst formulierten Satz verschriftlichte Verhaltensalternative in der konstruierten Beispielsituation – hören. Der Schüler versteht jedoch die Aufforderung falsch und wiederholt leicht irritiert seine bereits zuvor gegebene Antwort: „Nummer sieben". Die Lehrerin erinnert ihn daraufhin an das korrekte Ausführen des Arbeitsauftrags, zu dem die schriftliche Formulierung des richtigen Verhaltens gehört. Offenbar missinterpretiert der Schüler jedoch auch diese Aufforderung, da er nochmals die Regelbeschreibung vorträgt. Die Lehrerin gibt nun weitere didaktische Hilfestellungen, indem auf die kursive Schrift beim vorformulierten Mustersatz für regelkonformes Verhalten verweist. Da sie offenbar inzwischen davon ausgeht, dass der Schüler keine schriftliche Verhaltensalternative formuliert hat, bittet sie ihn, spontan um eine mündliche Antwort im Hinblick auf von ihm selbst in der konstruierten Situation angewandtes Verhalten „einfach aus dem Kopf". Der Schüler gibt prompt eine passende Antwort für diskretes Verhalten, das er selbst realisiert hätte: „Ich hätte nichts erzählt." Die Schülerantwort wird von der Lehrerin knapp als richtig kategorisiert, ohne dass weiter auf sie eingegangen wird. Stattdessen fordert die Lehrerin den Schüler auf, seine Antwort aufzuschreiben, um die Aufgabenstellung des Arbeitsblatts zu komplettieren. Als ein weiterer Jugendlicher Unsicherheiten im Hinblick auf den gerade beschriebenen Arbeitsschritt signalisiert, verweist die Lehrerin nochmals auf den zur Orientierung dienenden kursiv gedruckten Mustersatz auf dem Arbeitsblatt.

Durch die Orientierung des Unterrichtsgesprächs an der Struktur der beiden Arbeitsblätter erfährt die situative Bearbeitung der Arbeitstugenden einen schematischen Charakter. Im Vordergrund steht das unterrichtliche Be- und Abarbeiten der Aufgabenstellung des Arbeitsblatts, das die Schüler zur routinierten und pragmatischen Verrichtung von Tätigkeiten des aus ihrer Schulzeit bestens bekannten „Schülerjob" (Breidenstein 2006: 11) auffordert: Lesen, Zuordnen und Aufschreiben in der Erarbeitungsphase in Einzelarbeit bzw. Drangenommen-Werden, Antworten und Vorlesen im Zuge der Ergebnissicherung im Unterrichtsgespräch. Wenngleich die Unterrichtseinheit auf das Verhalten an konkreten betrieblichen Lernorten im kurz bevorstehenden Betriebspraktikum vorbereiten will, werden die Jugendlichen in dem exemp-

larisch beschriebenen Setting nicht in ihrer Rolle als künftige Praktikanten bzw. Praktikantinnen, sondern als Schüler*innen adressiert. Diejenigen, die im didaktischen Format aktiv an betrieblichen Lernorten in Erscheinung treten, sind die imaginierten Jugendlichen, die sich in den konstruierten Beispielsituationen allesamt falsch verhalten und korrigiert werden müssen. Die Lehrerin ihrerseits rekurriert im Zuge der Moderation des Unterrichtsgesprächs kaum auf die inhaltliche Dimension der Arbeitstugenden, sondern auf die Qualität der formalen Bearbeitung der Aufgabenstellung. Sie überprüft die korrekte und vollständige Ausführung der einzelnen Tätigkeiten und gibt bei Umsetzungsfehlern didaktische Anleitungen und Korrekturhilfen. Im Zuge ihrer Evaluation qualifiziert sie die Schüler*innenantworten im Lichte der schulischen Bewertungsmatrix und der binären Regellogik des Unterrichtsmaterials als „richtig“ oder vereinzelt als „falsch“.

Die rekonstruierte Unterrichtsszene verdeutlicht das ausgeprägte Maß an Vorstrukturiertheit des unterrichtlichen Be- und Abarbeitens von Arbeitstugenden im Modus des Verschulens, der insbesondere durch die Orientierung des Unterrichtsverlaufs an den Arbeitsblättern konstituiert ist. Der durch die Aufgabenstellungen umfassend gelenkte Unterrichtsverlauf verhindert, dass explorierend an dem in der Eröffnungssequenz zum Lernfeld sichtbar gewordenen Vorwissen der Schüler*innen mit Verhaltensstandards in der Berufs- und Arbeitswelt angeknüpft wird (vgl. Abschnitt 11.3). Dabei zählt die Vermittlung von Umgangsformen nach dem Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife im betreffenden Bundesland bereits explizit zu den Zielen der Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen und dürfte demzufolge bei den Jugendlichen bereits stattgefunden haben. Zudem haben die Jugendlichen an der allgemeinbildenden Schule bereits mehrere Betriebspraktika absolviert. Ungeachtet von Vorwissen und Vorerfahrungen präsentieret das Unterrichtsmaterial vorgefertigtes Grundlagenwissen in Gestalt von Verhaltensregeln, welche auf fiktive und konstruierte Situationen angewandt werden. In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert ist, dass die oben sichtbar gewordene Krisendynamik im Unterrichtsgespräch in dem Moment geheilt wird, als die Lehrerin von der vorgegebenen Aufgabenstellung abweicht und den Schüler spontan dazu auffordert, sich selbst – und nicht den imaginierten Praktikanten – zum Akteur der fiktiven Beispielssituation zu machen.

Die von Meyer (2020: 309) bei Arbeitsblättern geforderte Selbsttätigkeit ist im beschriebenen Unterrichtsverlauf eingeschränkt, da zum Beispiel die Frage, ob sich die fiktiven Praktikanten in den konstruierten Situationen richtig oder falsch verhalten, bereits entschieden und nicht von den Lernenden einzuschätzen ist. Die binäre Unterscheidungslogik von ‚richtigem‘ und ‚falschem‘ Verhalten scheint zudem eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, etwa im Hinblick auf den Sinn, die Grenzen oder Umsetzungsfragen der Verhaltensregeln im Betriebspraktikums obsolet zu machen. Dabei erweist sich die vermeintlich eindeutige Differenz von ‚Richtig‘ und

‚Falsch‘ bei näherem Hinsehen bisweilen als durchaus diskussionswürdig. Bei der vorgestellten Beispielsituation für Diskretion ließe sich zum Beispiel fragen, ob es nicht unter bestimmten Voraussetzungen auch legitim sein kann, dass ein Praktikant mit seinen Freunden über die finanziellen Schwierigkeiten des Praktikumsbetriebs spricht, etwa weil er unsicher ist, ob er dort unter diesen Umständen eine Ausbildung beginnen kann oder soll. Insgesamt zeigt der nachgezeichnete Unterrichtsverlauf, dass die inhaltliche Dimension des ‚Stoffs‘ der Arbeitstugenden von der formalen Bearbeitung der vorstrukturierten Aufgabenstellungen überlagert wird.

11.6 Trainieren von Arbeitstugenden

Während die bislang vorgestellten Unterrichtsausschnitte schulische Formate repräsentieren, in denen Arbeitstugenden als Unterrichtsstoff primär auf einer theoretischen Ebene in versprachlichter und verschriftlichter Form behandelt werden, gehen wir nun auf Unterrichtssituationen ein, in denen Arbeitstugenden praktisch eingeübt und trainiert werden. Dies geschieht vor allem im Kontext handlungsorientierter Unterrichtsformate, die didaktisch damit begründet werden, dass „Schülerinteressen […] nicht nur eine inhaltliche, sondern auch eine sinnlich-emotionale und eine körperliche Dimension [haben], die beim Unterrichten betrachtet werden müssen“ (Meyer 2020: 414). In der Berufsvorbereitung wird dem Prinzip der Handlungsorientierung eine zentrale Bedeutung zugeschrieben (vgl. Schroeder/Thielen 2009: 85) und dabei häufig auf die negativen Schulerfahrungen der Jugendlichen verwiesen, durch die Lernen „oft als theoretische, passiv erlittene Belehrung erlebt wurde“ (Straßer/Propp 2013: 52). In der folgenden Unterrichtssituation, die thematisch an die weiter oben beschriebene Unterrichtseinheit zu Merkmalen höflicher Aussagen anknüpft, kommt die Methode des Rollenspiels zum Einsatz:

> Die Lehrerin gibt nun den nächsten Arbeitsauftrag. Die Schüler sollen sich in der hinteren Ecke des Unterrichtsraums sammeln und dort die Höflichkeitsformulierungen in Rollenspielen üben: „Stellen sich wirklich gegenseitig gegenüber und lesen sich dann auch mal in der Art vor, wie Sie das dann auch der Respektperson gegenüber aussagen müssen. (..) Erst der eine, dann der andere, und dann gucken Sie mal, ob das schon so passen würde.“ Die Lehrkraft spricht die Schüler aus der zweiten Reihe noch einmal direkt an: „Sie haben die ganze Zeit gequatscht, nun gehen Sie in die Spielwiese und üben.“ Sie lacht dabei ein wenig. Die Jugendlichen stehen nun zu zweit oder zu dritt in der von Tischen freien Ecke des Raums und formulieren höfliche Sätze. Die Lehrerin geht in der Gruppe umher und gibt manchmal Anweisungen. Sie ermahnt einen Schüler, die Hände aus den Taschen zu nehmen. „Oder würden Sie das so bei [Name eines großen Unternehmens] machen?“ (Beobachtungsprotokoll)

Die beschriebene Situation lässt sich als gelenktes Rollenspiel bezeichnen, da die Vorgaben in Gestalt der Verwendung der zuvor im Unterricht erarbeiteten sprachlichen Ausdruckformen für Höflichkeit weitestgehend vordefiniert sind und entsprechend wenig Raum für Kreativität bleibt, wie es bei offenen Rollenspielen üblich ist (vgl. Meyer 2020: 357). In der beobachteten Unterrichtseinheit zielt das Rollenspiel darauf, „dass zuvor erarbeitete *Kompetenzen angewendet* werden“ (a.a.O.: 362, Hervorh. i. Orig.). Der Spielcharakter des didaktischen Formats, den die Lehrerin durch die Formulierung „Spielwiese“ zum Ausdruck bringt, kann im Kontext der Berufsvorbereitung als Kontrast zum „Ernstcharakter“ (Schelten 2010: 76) des Betriebspraktikums gelesen werden. Die Schüler*innen können im geschützten Raum der „Spielwiese“ experimentieren und dürfen dabei auch Fehler machen, ohne dass dies – im Gegensatz zum Praktikum – schwerwiegendere Konsequenzen hat. In ihrem Vollzug hat das praktische Einüben von höflicher Kommunikation einen Trainingscharakter, der – analog zum sportlichen Training – am Schülerkörper ansetzt (vgl. Alkemeyer 2006). Die sinnlich-körperliche Dimension des Rollenspiels kommt in der beschriebenen Szene dadurch zum Ausdruck, dass es zu einer im Vergleich zum bislang beschriebenen unterrichtlichen Setting grundsätzlich veränderten Anordnung und Bewegung der Körper im Raum kommt: Die sitzende Haltung an den Tischen wird von einer stehenden Position abgelöst und das unterrichtliche Geschehen verlagert sich in einen sonst nicht genutzten Bereich des Klassenraums, der mehr Raum für Bewegungen zulässt.

In den Anleitungen der Lehrerin kommt der gelenkte Charakter des Rollenspiels deutlich zum Ausdruck. Sie geben die Positionierung der in Paare eingeteilten Jugendlichen vor („Stellen Sie sich wirklich gegenüber“), bestimmen den Ablauf der zu spielenden Interaktion („Erst der eine, dann der andere“) und erteilen konkrete ‚Regieanweisungen‘ („lesen sich dann auch mal in der Art vor, wie Sie das dann auch der Respektperson gegenüber aussagen müssen“). Somit bleibt den Jugendlichen nur wenig Raum für Eigenaktivitäten beim Ausfüllen der Rolle. Die dramaturgische Einführung einer imaginierten „Respektsperson“ dient vermutlich der Inszenierung von Interaktionen mit hierarchisch höher gestellten Personen im Praktikumsbetrieb, denen damit eine besondere Relevanz zugesprochen wird. Im Verlauf der Übung fungiert die Lehrerin als Trainerin, die die sprachlichen und körperlichen Aktivitäten der Jugendlichen sehr genau und detailliert beobachtet und mahnend kommentiert, wenn das gezeigte Verhalten aus ihrer Sicht korrigiert und nachjustiert werden muss. Neben den Prüfung der verbalen Höflichkeitsbekundungen, die inhaltlich im Fokus der Übung stehen, erfolgt auch eine Kontrolle der Körperhaltungen und -bewegungen, wie die an einen Jugendlichen gerichtete Aufforderung, die Hände aus der Hosentasche zu nehmen, exemplarisch verdeutlicht. Durch die an den entsprechenden Schüler adressierte rhetorische Frage („Oder würden Sie das so bei [Name eines großen

Unternehmens] machen?) wird die Unangemessenheit der auch in Verhaltensratgebern als „Tabu“ (Schneider-Flaig 2015: 26) markierten Körperhaltung in betrieblichen Kontexten signalisiert.

Eine weitere Form des unterrichtlichen Einübens von mit Höflichkeit assoziierten Verhaltensweisen haben wir im Zuge der Anfangssituation einer Unterrichtsstunde an der beruflichen Schule beobachtet:

> Wir warten gemeinsam mit den Schülern auf dem Flur vor dem Klassenraum, als die Lehrerin wortlos an uns vorbeigeht und die Klassentür öffnet. Wir folgen ihr gemeinsam mit den Jugendlichen in den Klassenraum und setzen uns auf die Plätze. Die Lehrerin beginnt die Stunde damit, die Schüler darauf hinzuweisen, dass die Begrüßung auf dem Flur durch die Schüler erfolgen muss. „Wenn Sie ein freundliches ‚Guten Morgen‘ von mir möchten, müssen Sie mich grüßen.“ Das sei eine Höflichkeitsregel in Deutschland. Sie sei die Lehrerin und wenn sie selbst nicht „Guten Morgen“ auf dem Flur sagt, sei das nicht unhöflich. Und in Betrieben sei es eben auch so, dass die Auszubildenden grüßen müssen. „Wir üben dieses Erwachsenenleben“, kommentiert sie ihre Ausführungen abschließend. (Beobachtungsprotokoll)

Den Ausgangspunkt dieser spezifischen, eher informellen Trainingseinheit, im Zuge derer fehlerhaftes Verhalten nach einer ‚Spielsituation‘ retrospektiv analysiert und evaluiert wird, bildet eine zunächst vermeintlich nebensächlich erscheinende Beobachtung, die sich vor dem offiziellen Unterrichtsbeginn auf dem Gang ereignet („als die Lehrkraft wortlos an uns vorbeigeht und die Klassentür öffnet“). Die Bedeutung der Situation offenbart sich erst während des Unterrichtseinstiegs im Klassenraum, in dessen Vollzug die Lehrerin die Situation im Gang anspricht und evaluiert. Dabei zeigt sich, dass die Szene als eine spezifische Variante des ‚Lernens am Modell‘ gelesen werden kann, eine Methode, die auf der „Verhaltensbeobachtung eines Modells und dessen Bewertung von außen“ (Straßer 2008: 40) fußt. Im konkreten Fall modelliert die Lehrerin beim Ankommen am Klassenraum eine hierarchisch übergeordnete Person, die den Gruß von statusniedrigeren Personen erwartet. Das inszenierte Ankommen am Klassenraum der sonst sehr freundlich auftretenden Lehrerin in Verbindung mit dem bewussten Nichtgrüßen wird damit zu einer pädagogischen Situation, durch welche den Jugendlichen eine „Höflichkeitsregel“ veranschaulicht werden soll, auf die auch Verhaltensratgeber insistieren: „Der Rangniedere grüßt den Ranghöheren“ (Schneider-Flaig 2015: 10). In der Unterrichtssituation spiegelt sich damit die Logik der Zivilisierung in Bezug auf den Bereich der Manieren wider (vgl. Elias 1997a: 89f.). Den Übergang ins Erwachsenenalter, auf den die Lehrerin in ihrer an die Klasse gerichteten Ansprache rekurriert, sollen die Jugendlichen performativ durch die Anwendung von als erwachsen im Sinne von zivilisiert markierten Verhaltensstandards vollziehen. Damit schließt die hier beschriebene Variante des Trainierens von sprachlichen Höflichkeitsformen an das in Ka-

pitel 10.4 analysierte Entwöhnen von als unhöflich betrachteten jugendsprachlichen Stilmitteln an.

Eine vergleichbare Modellfunktion zeigt eine Situation, die im Rahmen einer der Vorstudien zum Forschungsprojekt am Ende einer Unterrichtseinheit beobachtet wurde[18]:

> Als die Schüler ihre Sachen einpacken und Stühle hochstellen […] sagt die Lehrerin: „Es gibt noch so ein Ritual, wenn ich die letzte Stunde mit meinen Schülern habe, gebe ich ihnen die Hand. Das muss man nämlich auch üben, wenn man sich bewerben möchte. Wie gebe ich richtig die Hand und außerdem entlasse ich sie gerne wieder persönlich in den Nachmittag.“ Auch weist sie […] darauf hin, wie das Aufräumen vonstattengehen soll: „Bitte alle Stühle hochstellen. Keinen Dreck hinterlassen, vorher geht's nicht raus!“ […]. Während dieser Ansagen hat sie sich bereits Richtung Tür bewegt, wo sie links vom Türrahmen stehen bleibt. Die Schüler haben sich ebenfalls bereits zur Tür bewegt […]. Sie gibt nun jedem Schüler einzeln die Hand und sagt dazu „Tschüss“, „Schönen Nachmittag“ oder Ähnliches. Durch diese persönliche Verabschiedung entsteht ein Rückstau der Schüler in den Klassenraum, sodass sich eine Schlange bildet. Nach kurzer Zeit hat die Lehrerin allen Schülern die Hand gegeben und der Klassenraum ist bis auf uns leer. (Beobachtungsprotokoll)

Die Szene gibt die ritualisierte Beendigung einer Unterrichtseinheit wieder, die am Ende des Schultags stattfindet und daher auch mit dem in Schulen obligatorischen Stühle-Hochstellen und Aufräumen des Klassenraums verbunden ist. In Bezug auf angemessenes Grüßen bzw. Verabschieden ist markant, dass die Lehrerin dem zunächst angekündigten und kurz darauf auch praktizierten Händeschütteln explizit den pädagogischen Charakter einer Übung zuweist. Während das Händeschütteln durchaus auch zusätzlich die Funktion haben könnte, das (Arbeits-)Bündnis zwischen der Lehrkraft und der Klasse zu stärken (vgl. Otterstedt 1993: 85), rekurriert die beschriebene Szene explizit auf die Vermittlung der Verhaltensnorm des ‚richtigen‘ Händeschüttelns, welche die Jugendlichen aus Sicht der Lehrkraft offensichtlich noch nicht beherrschen und entsprechend üben müssen. Der diesbezügliche Verweis auf Bewerbungssituationen verdeutlicht, dass die von der Lehrerin intendierte Optimierung des ‚Händeschüttelns‘ der jugendlichen Selbstpräsentation in betrieblichen Kontexten dient und – im Sinne eines Bewerbungstrainings – die Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhöhen soll.

Im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife wird das „Händeschütteln“ explizit als Merkmal einer angemessenen Begrüßungsform beschrieben (vgl. BA 2009: 54). Auch Verhaltensratgeber widmen sich dem Händeschütteln und betonen, dass der ‚richtige‘ Händedruck bestimmten Regeln folgen muss: „Also: nicht zu fest, nicht zu weich, auch nicht zu lang und auf gleicher Höhe mit unserem Gegenüber.“ (vgl. Hanisch 2014: 43) Die Beschreibung der

18 Die Analyse dieser Unterrichtsszene ist veröffentlicht im Beitrag von Schläger, Thielen und Vogt (2017).

körperlichen Bewegungsfolgen verweist auf inkorporiertes praktisches Wissen im Hinblick auf Festigkeit, Dauer und Positionierung des „richtigen" Händeschüttelns. In Bezug auf den „perfekten Händedruck" (Erlinger 2016: 211) verweist Erlinger auf eine Formel, die der Psychologe Geoffrey Beattie in den 1970er-Jahren eigenes im Auftrag der Firma Chevrolet für den Umgang mit Kunden entwickelt hat und die Grundlage für Regeln zum ‚richtigen' Händeschütteln wurde. Die entsprechenden Variablen berücksichtigen kleinste Details wie Augenkontakt, Lächeln, Trockenheit und Oberfläche der Hand etc. (vgl. ebd.). Durch das tägliche Trainieren des Händeschüttelns am Ende des Unterrichts sollen die zum ‚richtigen' Händeschütteln notwendigen körperlichen Bewegungen eingeübt und gefestigt werden. Die Szene zeigt in Verbindung mit den zuvor analysierten Unterrichtssituationen, dass sich das Trainieren von Arbeitstugenden im praktischen Anwenden von zuvor im Unterricht auf einer theoretischen Ebene vermittelten sprachlichen Ausdruckformen und dem „Üben und Einschleifen körperlicher Haltungen, Gesten, Vermögen und Bewegungsfolgen" (Alkemyer 2006: 125) realisiert. Das Ziel des Höflichkeitstrainings ist eine optimierte jugendliche Performance in Praktikums- und Ausbildungsbetrieben.

11.7 Zusammenfassung

Während das jugendliche Verhalten im Unterricht der Berufsvorbereitung häufig am Rande von Unterricht adressiert wird, wenn institutionell als abweichend bzw. unangemessen erachtetes Verhalten gerügt oder sanktioniert wird, rückt es im Kontext des in diesem Kapitel beschriebenen Modus des (*Ver-) Schulens von Arbeitstugenden* ins inhaltliche Zentrum. Im rekonstruierten Lernarrangement werden als Arbeitstugenden bezeichnete Verhaltensstandards der Berufs- und Arbeitswelt als curricular verankerter und didaktisch aufbereiteter Lerngegenstand hervorgebracht, der den Jugendlichen im Zuge einer für schulischen Unterricht geradezu prototypischen Interaktionsordnung vermittelt wird. Das entsprechende Programm, dem in der formalen Gestalt eines unterrichtlichen Lernfeldes ein fester Platz in einem Unterrichtsfach gewidmet wird, entfaltet sich in didaktisch gestalteten, methodisch getakteten und inhaltlich aufeinander aufbauenden Unterrichtseinheiten, die den Gegenstand der Arbeitstugenden in unterschiedliche Verhaltensbereiche differenzieren und konkretisieren. Dem vorgeschalteten theoretischen Vermitteln von versprachlichten und verschriftlichen Arbeitstugenden folgt das praktische Anwenden und Einüben der entsprechenden Verhaltensregeln im Zuge von handlungsorientierten Trainingseinheiten. Die einzelnen Doppelstunden folgen dem Rhythmus schulischer Unterrichtsstunden im Dreiklang von Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung und nutzen das klassische

Repertoire an schulischen Unterrichtsmethoden. Die Verhaltensstandards der Berufs- und Arbeitswelt werden auf diese Weise in schulischen ‚Stoff' transferiert, der in Form unterschiedlicher Medien, insbesondere in vorstrukturierten Arbeitsblättern, zur unterrichtlichen Bearbeitung aufbereitet wird. Die an ausgewählten Unterrichtsszenen exemplarisch rekonstruierte Form der unterrichtlichen Erarbeitung zeigt, dass der ‚Stoff' der Arbeitstugenden in der Logik der routinierten und pragmatischen Verrichtung diverser schulischer Tätigkeiten, die Breidenstein (2006: 11) verdichtet als ‚Schülerjob' analysiert, be- und abgearbeitet wird: Sammeln von Begriffen im Brainstorming, Lesen und Ausfüllen von Arbeitsblättern, Vorlesen und Präsentieren von Lösungen, Spielen von vorstrukturierten Rollen in Rollenspielen etc.

Das in der Analyse sichtbar gewordene Programm zur unterrichtlichen Vermittlung von Arbeitstugenden spiegelt sehr eindrücklich die in den letzten Jahren gestiegene Aufmerksamkeit für das Arbeits- und Sozialverhalten von Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf wider (vgl. z.B. DIHK 2016). Da sogenannte bildungsarme Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss besonders von der Selektion am Ausbildungsmarkt betroffen sind (vgl. Protsch 2014), zielt das unterrichtliche Schulen von Arbeitstugenden auf eine möglichst optimale jugendliche Selbstpräsentation im Betriebspraktikum. Dabei wird in der Logik von Benimmtrainings sehr weitreichend und detailliert Einfluss auf das Verhalten der Jugendlichen genommen. Während die theoretischen Unterrichtseinheiten unterschiedliche Verhaltensbereiche adressieren, zeigt die Rekonstruktion der handlungsorientierten Übungen, dass insbesondere der Höflichkeit eine hohe Gewichtung zukommt. Möglicherweise hängt dieser Befund damit zusammen, dass das jugendliche bzw. jugendkulturelle Verhalten – wie in Kapitel 10 gezeigt – institutionell häufig als unhöflich interpretiert wird.

Die in den analysierten Unterrichtseinheiten wiederholt sichtbare gewordene Unterscheidung von ‚richtigem' und ‚falschem' Verhalten zielt auf die Vermittlung eines möglichst klaren und konkreten Regelwissens, das die Jugendlichen im Praktikumsbetrieb leicht umsetzen und anwenden können. Einem möglichen Scheitern des Praktikums soll damit präventiv entgegengewirkt werden. Ein möglicherweise nicht intendierter Nebeneffekt des formal und inhaltlich weitgehend vorstrukturierten Unterrichtsformats besteht darin, das die Jugendlichen kaum Raum erhalten, um eigenes Vorwissen bzw. eigene Vorerfahrungen einzubringen und eigene Ideen im Hinblick auf adäquates Verhalten im Praktikum zu entwickeln. Bisweilen erwecken die Aufgabenstellungen der Unterrichtsmaterialien den Eindruck, dass den Jugendlichen eigenständige Entscheidungen im Hinblick auf angemessenes und unangemessenes Verhalten nicht zugestanden und möglicherweise auch nicht zugetraut werden. Dies verweist auf das grundsätzliche Problem, dass die Teilnehmenden an berufsvorbereitenden Bildungsgängen häufig pauschal als leistungsschwach betrachtet und im Unterricht entsprechend adressiert werden.

12 Modellieren des Arbeitskörpers

12.1 Körper und Arbeit im Feld

> Die Schüler sind heute zum ersten Mal in der Werkstatt. Sie kleiden sich in der oberen Etage der Werkstatt in der Umkleide um und kommen dann nach und nach mit blauer Latzhose und Sicherheitsschuhen in die Werkstatt. Dabei schmunzeln einige, als sie sich in der Arbeitskleidung sehen. Jedem Schüler wurde eine Werkbanknummer zugeteilt und die Schüler stellen sich entsprechend an die jeweilige Werkbank. (Beobachtungsprotokoll)

In der Szene wird der Beginn der ersten Unterrichtseinheit einer Berufsvorbereitungsklasse in der metalltechnischen Werkstatt der beruflichen Schule beschrieben. Im Zuge des erstmaligen Betretens dieses spezifischen Lernorts, an dem die Jugendlichen in fachtheoretische und -praktische Grundlagen der Metalltechnik eingeführt werden, wird die Körperlichkeit von Arbeit sichtbar. Der Zugang zur Werkstatt als räumlich nachgeahmter Ausschnitt der Arbeitswelt in metalltechnischen Berufen geht performativ mit einer Transformation vom jugendlichen Schüler- zum erwachsenen Arbeitskörper einher: Die in den anderen unterrichtlichen Settings getragene individuelle, in erster Linie nach ästhetischen Gesichtspunkten jugendkulturell gestaltete private Alltagskleidung wird gegen eine standardisierte, primär funktionale Berufs- und Schutzkleidung getauscht, die den Jugendlichen in der protokollierten Szene noch ungewohnt erscheint – hierauf deutet zumindest das beschriebene „Schmunzeln" hin. Offenbar geht das sich gegenseitige Betrachten im Dresscode der Werkstatt mit Irritationen im Zuge der visuellen Wahrnehmung des eigenen Körpers und dem der anderen einher.

Bei der blauen Latzhose handelt es sich um eine historisch etablierte und sehr bekannte Arbeitskleidung, die insbesondere in technischen und handwerklichen Berufen getragen wird, und – in Abgrenzung zum Gegenpol der geistigen Arbeit – körperliche Arbeit symbolisiert und repräsentiert. Hierauf rekurriert auch die im angelsächsischen Raum gebräuchliche Unterscheidungen von White Collar „in der Führungsetage mit weißen Hemden und Krägen" (Erlinger 2016: 159) und Blue Collar „in der Werkbank mit den blauen Arbeitsoveralls, den Blaumännern und den blauen Krägen" (ebd.). Die blaue Hose ist männlich codiert und wird vor allem in Berufen getragen, in denen mehrheitlich männliche Mitarbeitende tätig sind. In den von uns beobachteten Berufsvorbereitungsklassen mit technischem Schwerpunkt waren aus-

schließlich männliche Jugendliche, obgleich es schon lange Initiativen gibt, den Frauenanteil in technischen Berufen zu erhöhen (vgl. Stiegler 1985). Latzhosen gelten aufgrund ihres Materials und der Verarbeitung als besonders robust und funktional. Die Sicherheitsschuhe, die Fuß und Zehen durch besondere Vorkehrungen wie einer speziellen Schutzkappe aus Metall oder Kunststoff schützen, machen die potenzielle Verletzungsgefahr sichtbar, welcher der jugendliche Körper in der Werkstatt ausgesetzt ist. Die Jugendlichen lernen demnach, ihren Körper für das Verrichten von Arbeiten vorzubereiten und auszustatten, die mit physischen Risiken einhergehen und am Körper ansetzende Schutzvorkehrungen erforderlich machen. Besonders hoch ist das Verletzungsrisiko, wenn die Arbeit „den Umgang mit Maschinen, Werkzeugen, schweren Lasten erfordert und wenn die Gefahr des Stürzens besteht" (Drangano 2016: 170). Die Differenz zwischen Privat- und Arbeitskleidung hat darüber hinaus auch eine symbolische Funktion. In einem Verhaltensratgeber für Auszubildende im Handwerk heißt es: „Privatkleidung statt Berufskleidung setzt das Ansehen Deiner Arbeit herunter. Es ist erwiesen, dass Kunden Handwerkern in Berufskleidung weitaus größeres Vertrauen entgegenbringen und deren Arbeit hochwertiger einstufen" (Simonis 2020: 13). Entsprechend wird den Auszubildenden geraten: „Saubere, funktionale und der (Außen-)Temperatur angepasste Berufskleidung beim Meister nachfragen, wenn sie nicht gestellt wird (ebd.). Die Transformation vom Schüler- zum Arbeitskörper materialisiert sich in der Szene auch in der Zuweisung eines von den Lehrmeistern festgelegten und den Jugendlichen zugewiesenen Arbeitsplatzes innerhalb des parzellierten und nummerisch geordneten Raumarrangements. Eine weitere körperbezogene Besonderheit besteht darin, dass die Jugendlichen eine spezifische Körperhaltung einnehmen (müssen): Im Gegensatz zum für schulische Unterrichtsformate kennzeichnenden Sitzen als einer mit Passivität assoziierten Körperhaltung stellen sich die Jugendlichen an die Werkbänke und nehmen eine aufrechtstehende, auf körperliche Aktivität und Mobilität verweisende Körperhaltung ein, die konstitutiv für den Lernort Werkstatt ist.

In der skizzierten Anfangssituation deutet sich an, dass der Werkstattunterricht eine spezifische Funktion in der Berufsvorbereitung hat, die in besonderer Weise am jugendlichen Körper ansetzt. Wenngleich Werkstätten auch im Rahmen der Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schule genutzt werden – im Kontext des Bundesprogramms zur Berufsorientierung (BOP) probieren Jugendliche an den sogenannten Werkstatttagen aus, welche Tätigkeiten ihnen liegen (vgl. BMBF 2018) –, verfolgt der kontinuierlich stattfindende Werkstattunterricht in der Berufsvorbereitung ein weitergehendes Ziel, das mit der Vermittlung beruflicher Grundfertigkeiten beschrieben wird (vgl. BA 2012: 21). Angeleitet durch im jeweiligen Berufsfeld erfahrene Lehrmeister*innen sollen die Jugendlichen nicht nur erste berufstypische Tätigkeiten kennen-, sondern zugleich auch erlernen. Der berufsvorbereiten-

de Unterricht bereitet demnach auf den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz vor. Baethge versteht hierunter „die Fähigkeit, berufliche Rollen wahrzunehmen, sich in (betrieblichen) Organisationen orientieren und *verhalten*, sich auf Arbeitsmärkten bewegen sowie die Bedeutung des technologischen und ökonomischen Wandels für die eigene Berufsbiographie erkennen zu können" (Baethge 2010: 277, Hervor. d. Verf.). Der Werkstattunterricht stellt in dieser Perspektive ein Setting dar, an dem das institutionell antizipierte Verhalten an betrieblichen Arbeitsplätzen eingeübt werden soll. Wenngleich den Werkstätten der „Ernstcharakter" (vgl. Schelten 2010: 76) von Betrieben fehlt und die dort praktizierten Arbeitstätigkeiten nicht wirklichkeitsgetreu inszeniert werden können, eröffnet das Lernarrangement gleichwohl die Gelegenheit zum Ausführen von berufstypischen Tätigkeiten, die mit dem Gebrauch von einschlägigen Arbeitsmitteln in Gestalt von Werkzeugen, Geräten und Maschinen einhergehen.

Das praktische Tun in dem von uns beobachteten Unterricht in Werkstätten für Elektro-, Holz- und Metalltechnik geht mit spezifisch sinnlich-körperlichen Erfahrungen einher, die in Klassenräumen so nicht gegeben sind. Neben den einleitend schon erwähnten Aspekten der Körperbekleidung, -anordnung und -haltung tragen weitere Gegebenheiten dazu bei, bspw. die Geräusche und Gerüche in der Werkstatt, die Vibrationen von Geräten oder die Materialität von Arbeitsmitteln und der zu bearbeitenden Gegenstände. Im unterrichtlich arrangierten Vollzug der diversen Tätigkeiten – z.B. Feilen, Sägen, Hämmern, Bohren, Heben, Tragen – lernen die Jugendlichen, ihre Körper in einer spezifischen Art und Weise wahrzunehmen, zu bewegen und unter der gezielten Nutzung von Artefakten zu gebrauchen. Neben Techniken der „Arbeit mit und durch Körper" (Lengersdorf 2017: 22) vermittelt der Unterricht auch Praktiken der „Arbeit am und im Körper" (a.a.O.: 23): Die Jugendlichen werden dazu angeregt, ihren Körper auf die Durchführung von Arbeitstätigkeiten vorzubereiten, ihn spezifisch zu kleiden und zu schützen, und sich zudem auch präventiv um seinen Erhalt zu kümmern.

In praxistheoretischer Perspektive vollzieht sich im und um den Werkstatt-unterricht die Vermittlung von Praktiken der (Berufs-)Arbeit, die sich in einem spezifischen, instrumentellen und geplanten Einsatz des Körpers materialisieren. Insofern bildet das Unterrichtssetting den sozialen Kontext für eine spezifische Form des Lernens, die sich mit Thomas Alkemeyer als „körperlich-mentale[s] Agieren […] in materiell eingebetteten, lokal situierten Praktiken" (Alkemeyer 2006: 121) verstehen lässt. Ähnlich wie im sportlichen Training vollzieht sich das Lernen in und um die Werkstatt durch „das systematische Üben und Einschleifen körperlicher Haltungen, Gesten, Vermögen und Bewegungsfolgen" (a.a.O.: 125). In dieser Logik zielt die unterrichtliche Adressierung des jugendlichen Körpers nicht nur auf die Aneignung von Arbeitstechniken, sondern zugleich auch auf die Ausbildung von „Erfahrungswissen, Fähigkeiten zur praktischen Selbstregulation, Weltsich-

ten und Denkweisen“ (ebd.) im Sinne eines spezifischen Arbeitshabitus. Wir analysieren die auf den jugendlichen Körper rekurrierenden unterrichtlichen Praktiken vor diesem Hintergrund als Modellieren des Arbeitskörpers und betonen damit, dass der jugendliche Körper nach dem Modell eines institutionell antizipierten bzw. imaginierten Arbeitskörpers geformt wird. Wir konkretisieren dies in vorliegendem Kapitel am Hervorbringen und Positionieren des Arbeitskörpers, am Prüfen und Präzisieren körperlicher Tätigkeiten, am Stärken, Mobilisieren und Einsetzen der Körperkraft sowie am Ertüchtigen, Pflegen und Erhalten des Körpers.

12.2 Exkurs: Die Körperlichkeit von Arbeit und Körper bei der Arbeit

Die oben erwähnten Konzepte der beruflichen Grundfertigkeiten und der beruflichen Handlungskompetenz gründen im Prinzip der Beruflichkeit, mit dem in Deutschland Arbeitstätigkeiten bezeichnet werden, die standardisiert und an eine formale Qualifizierung in Gestalt einer Berufsausbildung geknüpft sind (vgl. Meyer 2000: 30f). Arbeit im Allgemeinen beschreibt eine grundlegende menschliche Tätigkeit, die sich je nach gesellschaftlichem Bereich als Berufs-, Lohn- und Erwerbsarbeit, Hausarbeit, Familienarbeit, gemeinnützige Arbeit etc. realisiert (vgl. Lengerdorf 2017). In der Arbeits- und Industriesoziologie wird Arbeit als eine spezifische Form des Handelns konkretisiert, die traditionell anhand von zwei Dimensionen definiert wird: Erstere beschreibt Arbeit als ein instrumentell-gegenstandbezogenes Handeln mit dem Ziel des Herstellens „eines Ergebnisses/Produkts, das nach Vollzug des Handelns von Bestand ist“ (Böhle 2018: 173). Zentral ist der Umgang mit Gegenständen als materiellen Objekten. Die zweite Dimension beschreibt Arbeit als ein planmäßig-rationales Handeln und fokussiert die „planend-dispositiven Anteile der Arbeit und die hierzu notwendigen geistig-intellektuellen Fähigkeiten“ (a.a.O.: 175).

Arbeit ist grundsätzlich an Körperlichkeit gebunden und entsprechend immer eine praktische, sinnlich-körperliche Tätigkeit (vgl. Böhle 2018: 176). Die einleitend erwähnte Unterscheidung von körperlicher (sinnlich-praktischer) und geistiger (geistig-intellektueller) Arbeit ist daher verkürzt und missverständlich. Entscheidend ist nicht, *ob*, sondern *wie* der Körper im Rahmen von Arbeit genutzt wird. Die Arbeits- und Industriesoziologie differenziert zwischen einer lediglich ausführenden, häufig mit körperlichen Belastungen einhergehenden Arbeit und einer qualifizierten, stärker mit planerischen Aktivitäten verbundenen Facharbeit (vgl. Böhle 2018: 177).

Die unterschiedliche gesellschaftliche Wertigkeit der differenten Arbeitsformen kommt im System der beruflichen Bildung in unterschiedlichen qua-

lifikatorischen Segmenten von Ausbildungsberufen zum Ausdruck, deren Erreichbarkeit u.a. von formalen Bildungsabschlüssen abhängt (vgl. Baethge 2010: 285f.). Das unterste Segment, in dem zwei Drittel der Auszubildenden über maximal einen Hauptschulabschluss verfügen, setzt sich aus klassisch handwerklichen Tätigkeiten der Bau- und Bauhilfsberufe, des Ernährungsgewerbes und einiger personenbezogener Dienstleistungen zusammen. Die Bezeichnung „Handwerk", die als Synonym für körperliche Arbeit gelesen werden kann, verweist auf die Differenz von Hand- und Kopfarbeit (vgl. Schmiede/Schudlich 1981: 63). Tatsächlich sind die zum untersten qualifikatorischen Segment zählenden Berufe im Vergleich zu den kaufmännischen Berufen und den Verwaltungsberufen der oberen Segmente mit anderen körperlichen Tätigkeiten, Herausforderungen und Belastungen verbunden.

Das Verhältnis von Arbeit und Körper unterliegt historischen Veränderungen. Während Arbeit in der Antike die Daseinsform unterer sozialer Schichten bestimmte und begrenzt war auf „körperliche Tätigkeiten, die in den ‚Kreislauf der Natur' eingebunden sind und nichts ‚Bleibendes' schaffen" (Böhle 2018: 173), führte der Prozess der gesellschaftlichen Modernisierung im 17. und 18. Jahrhundert zu weitreichenden Veränderungen im Verhältnis von Arbeit und Körper. Böhle skizziert die entsprechenden Entwicklungen als ambivalent: „Zum einen wird Arbeit kulturell aufgewertet und von körperlichen auch auf geistige Tätigkeiten ausgeweitet. Zum anderen wird jedoch durch die neu entstehende industrielle Arbeitsorganisation Arbeit in weiten Bereichen auf eine fremdbestimmte körperlich-ausführende Tätigkeit reduziert" (Böhle 2018: 171). Die Industrialisierung realisierte sich in Form einer „körperlich anstrengenden Massenarbeit" (Baethge 2010: 275), welche die Herausbildung eines spezifischen „Arbeitsregimes" (Uhl/Bluma 2012: 18) begünstigte. Kennzeichnend ist eine organisierte „soziale Kontrolle der Arbeiter und ihrer Körper" (ebd.).

Wesentlich für diese Entwicklung ist die konsequent rationalisierte Arbeitsorganisation infolge der Durchsetzung maschineller Produktionsprozesse ab Mitte des 19. Jahrhunderts (vgl. Schmiede/Schudlich 1981: 63). Mit Foucault kann von einem komplexen Prinzip der Parzellierung gesprochen werden, bei dem „die Aufteilung der Körper, die räumliche Organisation des Produktionsapparates und die verschiedenen Tätigkeitsformen miteinander in Einklang zu bringen [sind]" (Foucault 1994: 185f.). Prominent geworden sind insbesondere zwei aus den USA stammende Prinzipien der Arbeitsorganisation. Bei Ersterem handelt es sich um das von Frederick W. Taylor beschriebene Scientific Management, das den Arbeitsprozess „bis in die kleinsten Einheiten zerlegt, zeitlich erfasst und analysiert" (Lengersdorf 2017: 22). Mit Foucault lässt sich jenes Merkmal des Produktionsprozesses als „individuelle Zerlegung der Arbeitskraft" (Foucault 1994: 187) beschreiben. In Deutschland, wo es ähnliche Entwicklungen schon zuvor gab, hat sich diese Strategie insbesondere in Großbetrieben durchgesetzt (Schmiede/Schudlich

1981: 63). Als Folgen für die Arbeiter*innen beschreibt Lengersdorf: „Körperliche Befindlichkeiten, Bedürfnisse und Äußerungen sind dem Arbeitsprozess unterzuordnen und der Arbeitskörper als einwandfreie Ressource gesund zu halten“ (Lengerdorf 2017: 23).

Das zweite Rationalisierungsprinzip besteht in einer durch Fließbandarbeit ermöglichten Massenproduktion, die Henri Ford für die Automobilindustrie entwickelt hat. Auch hier ist Arbeit an eine umfassende Regulierung des Körpers geknüpft, der sauber und gesund zu halten und im Hinblick auf Sexualität und Emotionen zu kontrollieren ist (vgl. ebd.). Die Ordnung der industriellen Fabrikarbeit (vgl. Bluma/Uhl 2012; Flohr 1981) kann als eine spezifische Form der Körperdisziplinierung verstanden werden, „welche die peinliche Kontrolle der Körpertätigkeiten und die dauerhafte Unterwerfung ihrer Kräfte ermöglichen und sie gelehrig/nützlich machen kann“ (Foucault 1994: 175).

Während die Technisierung von Arbeit zunächst mit einer Unterwerfung und Kontrolle des Körpers verbunden war, wird mit Blick auf zeithistorisch jüngere Entwicklungen in der Arbeitswelt unter dem Prinzip der Humanisierung von Arbeit auf eine „durch die fortschreitende Technisierung von körperlichen Anstrengungen befreite Arbeit“ (Böhle 2018: 177) verwiesen. Allerdings wird auch hier letztlich eine gesteigerte Effizienz des Arbeitskörpers angestrebt (vgl. Uhl/Bluma 2012: 16). Zugleich werden die Potenziale körperlicher Arbeit in den Blick genommen, etwa bei künstlerisch-kreativer, politisch-aktivistischer oder (spitzen-)sportlicher Arbeit (vgl. Lengersdorf 2017: 24). Die Fremdkontrolle des Körpers wird durch eine Selbstkontrolle erweitert. Im Sinne der Gouvernementalitätsstudien von Foucault wird davon ausgegangen, „dass mit der Durchsetzung von Marktmaximen wie Effizienz, Mobilität und Selbstverantwortung Individuen dazu aufgerufen werden, ihr Leben nach Maßgabe des Unternehmerischen auszurichten“ (Lengersdorf 2017: 25). Während die Industriearbeit die Körperkraft ausbeutete und die Gesundheit des Körpers schädigte, ist ein gesunder Körper essenzieller Bestandteil des unternehmerischen Selbst (vgl. Bröckling 2007: 204).

Im Diskurs um ‚Ausbildungsreife‘ wird der jugendliche Körper in vielfältiger Weise akzentuiert. Im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife ist ihm ein eigener Merkmalsbereich gewidmet, der die Bezeichnung „physische Merkmale“ trägt (vgl. BA 2009: 40). Die Beschaffenheit des Körpers wird hier unter der Perspektive von Altersnormen betrachtet. ‚Ausbildungsreife‘ wird an einen „altersgerechten Entwicklungsstand“ bzw. an „körperliche Reife“ geknüpft (vgl. ebd.). Während damit einerseits auf biologische Prozesse im Kontext der körperlichen Veränderung im Verlauf der (Lebens-)Zeit verwiesen wird, werden zugleich normative Erwartungen formuliert, die auf kulturelle Aspekte Bezug nehmen: Vor dem Hintergrund des in Kapitel 9.2 skizzierten Zeitregimes in der modernen Arbeitswelt, wird ein an die zeitliche Normierung und Rhythmisierung moderner Lohnarbeit angepasster Körper

erwartet, der den „Mindestanforderungen eines Acht-Stunden-Tages gerecht werden kann“ (ebd.). Zudem wird ein gesunder Körper vorausgesetzt, der „keine eine Ausbildung grundsätzlich ausschließenden Beeinträchtigungen“ (ebd.) aufweist.

Es wird deutlich, dass der ‚ausbildungsreife‘ Körper als ein leistungsfähiger Körper konstruiert wird. Der Leistungsaspekt wird beim ‚Ausbildungsreife‘-Merkmal „Bearbeitungsgeschwindigkeit“ im Hinblick auf die Schnelligkeit körperlicher Tätigkeiten konkretisiert, die von Jugendlichen u.a. im Kontext von Werkkundeunterricht unter Beweis zu stellen ist. Hierzu heißt es: „Sie/er ist im Werkkundeunterricht so schnell wie die meisten anderen Schüler“ (BA 2009: 37). Auch die kompetente Nutzung von Arbeitsmitteln wird für die Aufnahme einer Berufsausbildung vorausgesetzt. Beim Merkmal „Merkfähigkeit“ ist hierzu festgehalten: „Sie/er weiß nach längerer Zeit noch, welches Werkzeug sie/er bei einer bestimmten Aufgabe verwendet hat“ (a.a.O.: 36). Beim Merkmal „Sorgfalt“ heißt es zudem: „Sie/er geht mit […] Arbeitsmaterialen und Werkzeugen achtsam, pfleglich und sachgerecht um“ (a.a.O.: 50). Letztere Regelung rekurriert auf den „gewissenhaften Umgang mit dem Eigentum des Arbeitgebers“ (vgl. Flohr 1981: 50). Die Beispiele verdeutlichen, dass das Konstrukt ‚Ausbildungsreife‘ mit einem normierenden und normalisierenden Blick auf den jugendlichen Körper einhergeht, der an die von Foucault beschriebene Kontrolle des „tätigen Einzelkörpers“ (Foucault 1994: 186) in der Fabrik erinnert: „Jede Variable der Arbeitskraft – Stärke, Schnelligkeit, Geschicklichkeit, Ausdauer – kann beobachtet, charakterisiert, eingeschätzt, verrechnet und dem dafür Zuständigen berichtet werden“ (ebd.).

In Bezug auf das Feld der Berufsvorbereitung ist bemerkenswert, dass bereits in den Lehrplänen der ersten Jungarbeiterklassen bzw. Erwerbslosenklassen Anfang des 20. Jahrhunderts in vielfältiger Weise auf den jugendlichen Körper rekurriert wird. Im Entwurf eines Curriculums für die Erwerbslosenklassen in Wilhelmsburg heißt es in Bezug auf die Holzarbeit in der Hobelbankwerkstatt: „Volle Anspannung von körperlichen, geistigen und ästhetischen Kräften wirkt veredelnd“ (zit. n. Schroeder/Thielen 2009: 42). Der Unterricht habe das Ziel, „die Jugend vertraut zu machen mit der richtigen Handhabung der Werkzeuge in der Holzwerkstatt“ (zit. n. Schroeder/Thielen 2009: 42). Daneben wurden auch Pflege und Schutz des Körpers als Unterrichtsgegenstand hervorgehoben: „Es ist Aufgabe dieses Unterrichts, die jungen Leute auf die Notwendigkeit der Pflege der einzelnen Organe des Körpers aufmerksam zu machen. Die Gefahren des späteren Berufs sind eingehend zu beleuchten“ (zit. n. Schroeder/Thielen 2009: 41).

12.3 Hervorbringen des Arbeitskörpers

Wie einleitend gezeigt geht der Übergang in die Werkstatt mit der Transformation vom Schüler- zum Arbeitskörper einher. In der beruflichen Schule wurde die hierzu notwendige Kleidung bei einer Firma für Arbeits- und Schutzkleidung angeschafft. Mitarbeiter*innen der Firma kamen in der Anfangsphase des Schuljahres in die Schule und nahmen die körperlichen Maße der Jugendlichen, damit für jede*n eine passgenaue Garnitur, bestehend aus der einleitend erwähnten blauen Latzhose, einer hierzu passenden blauen Arbeitsjacke und den schwarzen Sicherheitsschuhen, zur Verfügung gestellt werden konnte. Dem Beginn des Werkstattunterrichts ging demnach die Vermessung des jugendlichen Körpers voraus, um die jeweiligen Normgrößen für die einzelnen Bestandteile der standardisierten Arbeitsgarnitur zu ermitteln. Auch wenn sich die Jugendlichen – wie in der einleitenden Szene beschrieben – für den Werkstattunterricht umgezogen und ihre Arbeits- und Schutzkleidung angelegt haben, folgt daraus noch nicht, dass die Transformation zum Arbeitskörper performativ in der institutionell vorgesehenen Weise gelingt. Dies zeigt die folgende Szene:

> Ein Schüler trägt seine blaue Arbeitshose mit Trägern so, dass nur ein Träger eingerastet ist. Der andere baumelt am Rücken herunter. Im rechten Ohr trägt er einen Kopfhörer. Ich frage mich, wann er auffliegt. Ein paar Minuten später geht einer der beiden Lehrmeister an ihm vorbei. Ihm fällt der Träger ins Auge. „Zieh dich erst mal vernünftig an!“ Bei diesen Worten stupst er den baumelnden Hosenträger an, der mit diesem Anschubser etwas durch die Luft fliegt. Der zweite Lehrmeister wiederholt den Appell: „Ja, mal vernünftig anziehen!“ Der Schüler schließt die Träger der Arbeitshose. (Beobachtungsprotokoll)

In dem Unterrichtsausschnitt wird die Diskrepanz zwischen der von einem Schüler individuell realisierten und der in der Werkstatt institutionell erwarteten Art des Bekleidens verhandelt. Das lässig wirkende Tragen der Latzhose mit nur einem über die Schulter gelegten und ordnungsgemäß am Vorderlatz befestigten Hosenträger in Kombination mit einem Kopfhörer im Ohr lässt sich als eine jugendkulturell modifizierte Variante der Bekleidungspraxis in der Werkstatt lesen. Die Körperinszenierung des Jugendlichen durchbricht damit den standardisierten und uniformen Dresscode der Werkstatt und zieht sogleich die Aufmerksamkeit der Ethnografin auf sich. Diese erachtet die Bekleidungspraktik des Jugendlichen offensichtlich als abweichend, sodass es nicht verwundert, dass es kurze Zeit später zu der von ihr antizipierten Intervention durch einen der beiden Lehrmeister kommt. Dieser bewertet die Bekleidungspraktik des Jugendlichen in seiner Aufforderung zum „vernünftigen“ Bekleiden als abweichend und verdeutlicht dies durch den Schubs gegen den dadurch zum Baumeln gebrachten Hosenträger. Die Intervention macht die Abweichung der jugendlichen Bekleidungspraktik für alle Anwe-

senden unterrichtsöffentlich und begünstigt, dass auch der zweite Lehrmeister den Regelbruch wahrnimmt und den Appell seines Kollegen durch die mündliche Wiederholung der Aufforderung unterstützt.

Berücksichtigt man die Bedeutung der körperlichen Erscheinung Jugendlicher im Kontext der industriellen Arbeitsschulung und -erziehung, kommt der Aufforderung zum „vernünftigen“ Anziehen die Bedeutung von Anständigkeit zu: „Auch das äußere Erscheinungsbild der Jungen sei wichtig: blank geputzte Stiefel, tadelloser Haarschnitt und gute Körperhaltung“ (Kift 2012: 80). In Verhaltensratgebern für Auszubildende wird auf „saubere“ und „intakte“ Berufskleidung verwiesen und den Jugendlichen empfohlen, die „Berufskleidung in Ordnung zu halten“ (Simonis 2020: 12). Die in der Szene beschriebene Korrektur der abweichenden Bekleidungspraxis ist vor dem Hintergrund des Diskurses um ‚Ausbildungsreife‘ insofern bemerkenswert, als dass im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife beim Merkmal „Umgangsformen“ explizit auf die Kleidung in beruflichen Kontexten eingegangen wird. Als Indikator für ‚ausbildungsreife‘ Umgangsformen ist dort die Bereitschaft formuliert, „die gängige Kleiderordnung der beruflichen Bezugsgruppe im beruflichen Zusammenhang für sich zu akzeptieren“ (BA 2009: 54). Die in der Szene beschriebene Adressierung des Jugendlichen lässt sich demnach als eine pädagogische Aufforderung zur Akzeptanz und zur vollständigen Umsetzung der beruflichlichen Kleiderordnung verstehen.

Weitere Beobachtungen in der Werkstatt zeigen, dass auch das sachgerechte Tragen der von der Schule gestellten Garnitur für sich alleine noch nicht ausreichend ist, um den Anforderungen des institutionell konstruierten Arbeitskörpers zu entsprechen. Hierzu sind weitergehende Praktiken der Gestaltung des Körpers notwendig, auf die eine Unterrichtssequenz verweist, im Zuge derer den Jugendlichen die in der Werkstatt gültigen Bekleidungsregeln vorgelesen werden:

> Im Anschluss beginnt der Lehrmeister damit, die einzelnen Merksätze vorzulesen. Er liest Regel 1 vor: „Stets eng anliegende Kleidung tragen, lange Ärmel nur nach innen umschlagen.“ Dann fragt er nach und erklärt, aus welchem Grund es die Regel gibt. Er nennt sicherheitsbezogene Gründe. „Hat jemand eine Frage dazu?“ Dies wird von den Schülern verneint. Der Lehrmeister liest Regel 2 vor: „Fingerringe, Armbänder und Armbanduhren sind abzulegen. Lose hängende Schals sind gefährlich.“ Auch hier nennt er wiederum Gefahren, die entstehen können, wenn man Armbänder u.a. trägt. Er weist darauf hin, dass sie als Lehrmeister ihre Uhren tragen, um zu wissen, wann Pause ist, aber bei bestimmten Arbeiten nehmen auch sie ihre Uhren und ihre Armbänder ab, weil es zu gefährlich ist, sie zu tragen. Der Lehrmeister gibt an, dass diese Regeln entstanden sind, weil „mal etwas passiert ist“. Deswegen wurden Regeln formuliert, sodass man diese Gefahren dann eindämmen kann. Im Anschluss liest der Lehrmeister Regel 3 vor: „Langes Haar ist mit einer Mütze oder einem Netz zu sichern.“ Er bemerkt, dass es „einen mit langen Haaren“ gibt. Der Zopf, mit dem der

> angesprochene Schüler seine Haare gebunden hat, sei gut so. Der Lehrmeister setzt das Vorlesen der Merksätze fort. (Beobachtungsprotokoll)

Im Zuge des strukturierten Vorlesens der Kleidungsregeln entfaltet sich eine pädagogische Ordnung, die mit einer umfassenden und weitreichenden Regulierung der Körperkonstruktionen einhergeht. Die Formulierung der Regeln im schulsprachlichen Format eines Merksatzes unterstreicht den obligatorischen Charakter der Verhaltensstandards und fordert die Jugendlichen dazu auf, diese zu verinnerlichen. Der sich im Zuge der Ansprache wiederholende Hinweis auf die Sicherheit, die durch die Arbeit mit Werkzeugen und Maschinen gefährdet ist, hebt die hohe Bedeutsamkeit der Regeln hervor und legitimiert den weitreichenden Eingriff in die Körperkonstruktionen. Die in der Szene beschriebene Regulierung der Kleidungs- und Körperpraktiken nimmt all jene Körperregionen in den Blick, die nicht von der schulisch gestellten Arbeits- und Schutzkleidung bedeckt sind. Insbesondere betrifft dies die Bekleidung des Oberkörpers, die zwar individuell gewählt werden darf, aber gleichwohl bestimmten Anforderungen genügen muss. Das Regelwerk fordert eine eng anliegende Kleidung, deren Ärmel nicht die Hände bedecken sollen und daher im Zweifel nach innen umzuschlagen sind. Um das störungsfreie Verrichten der (Hand-)Arbeit mit Werkzeugen und Maschinen zu ermöglichen, sind Arme und Hände im Fokus weiterer Regulierungen. Uhren, Armbänder und Fingerschmuck, die zur ästhetischen Gestaltung des Körpers verwendet werden, müssen abgelegt werden. Diese Eingriffe in die Körperpraktiken legitimiert der Lehrmeister zusätzlich durch den Hinweis, dass sich auch das pädagogische Personal in bestimmten Situationen diesen Regeln unterwirft.

Eine weitere Dimension der Körperregulierung bezieht sich auf die Haarpraktiken der Jugendlichen: Lange Haare müssen durch das Tragen einer Mütze oder eines Netzes, wie es aus Hygienegründen bspw. in der Lebensmittelindustrie verwendet wird, gesichert werden. In der Szene zeigt sich, dass es ungeachtet der weitreichenden Körperregulierungen auch pragmatische Umgangsweisen mit den Regeln gibt. Der Zopf des beschriebenen Jugendlichen „mit langen Haaren“, der streng genommen nicht den skizzierten Regularien der Kopfbedeckung entspricht, wird nach der Inaugenscheinnahme durch den Lehrmeister gleichwohl als legitime Haarpraktik akzeptiert. Über den argumentativ hervorgehobenen Aspekt der Sicherheit hinaus spielt bei der beschriebenen Regulierung des Körpers auch das angemessene Aufreten eine Rolle. In Bezug auf den in der Szene angesprochenen Zopf wird in einem Verhaltensratgeber an Auszubildende im Handwerk von einem „zotteligen“ und „ungepflegten“ Haarzopf abgeraten (vgl. Simonis 2020: 13). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich der Eintritt in die institutionelle Welt der Werkstatt als ein Übergang vollzieht, der Züge der von Goffman für totale Institutionen beschriebenen „Aufnahmeprozedur“ (Goffman 1973: 29) aufweist, die mit spezifischen Praktiken der Körperkontrolle

und -regulierung einhergeht: Messen des Körpers, (Teil-)Entkleiden, Ablegen persönlicher Gegenstände, Ausgabe und Nutzung einer standardisierten und uniformen Kleidung der Institution.

12.4 Positionieren des Arbeitskörpers

Das Arbeiten in der Werkstatt geht mit einer spezifischen Positionierung des jugendlichen Körpers einher, durch die er erst in die Lage versetzt wird, die Arbeitstätigkeiten auszuführen. Während der Schülerkörper durch eine sitzende Haltung gekennzeichnet ist und Stehen nur in bestimmten Situationen wie dem morgendlichen Begrüßen, bei einem Referat oder im Falle einer Bestrafung (vgl. Langer 2008) vorkommt, wird der Arbeitskörper durch kontinuierliches Stehen hervorgebracht. Durch die Beschaffenheit der Werkbank, die keine Sitzgelegenheit bietet, sind die Jugendlichen zum Stehen angehalten, das sich für die in der Werkstatt zu verrichtenden Tätigkeiten als funktional erweist. Mit Foucault lässt sich beim Stehen an der Werkbank von der „besten Beziehung zwischen den Gesten und der Gesamthaltung des Körpers [sprechen], die zur Wirksamkeit und Schnelligkeit jener am meisten beiträgt" (Foucault 1994: 195). Das kontinuierliche Stehen erscheint im Feld als eine Körperpraktik, die zunächst eingeübt und trainiert werden muss. Physiologisch ist Stehen an diverse Aktivitäten *im* Körper geknüpft: Voraussetzung sind „eine *stabile Stützhaltung* und geregelte *Balance des Körperschwerpunktes senkrecht über der Fußstellung*" (Jung 1984: 11, Hervorh. i. Orig.). Zudem sind koordinierte Aktivierungen der Stützmuskulatur von Rumpf und Beinen und eine Daueraktivität zahlreicher Haltemuskeln notwendig. Wenn der stehende Körper zugleich „eine handwerkliche Verrichtung ausführt, müssen verschiedene Muskeln schon *vor* der eigentlichen Handlung aktiviert werden" (a.a.O.: 12, Hervorh. i. Orig.). Die körperliche Anstrengung des Stehens wird insbesondere dann sichtbar, wenn die Jugendlichen versuchen, sich zumindest zeitweise zu setzen. Exemplarisch zeigt dies eine Szene in der Holzwerkstatt:

> Tim und Ahmet legen ihre Werkzeuge beiseite und setzen sich auf die Werkbank. Sie geben zu verstehen, dass sie nicht wüssten, wie sie nun weiter vorgehen sollten. Tim schaut zu mir rüber und meint: „Schreiben Sie nicht auf, dass ich nur hier sitze!" Der Lehrer kommt daraufhin zu Tim und Ahmet, die lustlos auf der Werkbank sitzen: „Ich hab' heut keine Lust zu arbeiten!", seufzt Tim und erklärt dem Lehrer, dass er müde sei. Der Lehrer möchte wissen, wann er gestern Abend ins Bett gegangen ist. Tim erzählt, dass er um zehn zuhause war. „Also warst du um 23 Uhr im Bett?", fragt ihn der Lehrer. Tim bekennt grinsend, dass er erst um 12 Uhr im Bett war. (Beobachtungsprotokoll)

Die beiden Schüler unterbrechen ihre handwerkliche Tätigkeit in einem Moment, in dem sie sich vom Lehrer, der sich in einem anderen Bereich der Werkstatt befindet, unbeobachtet fühlen. Dabei verstoßen sie gegen das in der Werkstatt bestehende Verbot, sich auf die Werkbank zu setzen. Einer der beiden Jugendlichen fühlt sich sogleich vom beobachtenden und schreibenden Ethnografen ertappt und fordert diesen auf, den Regelbruch in Form des „nur hier Sitzens“ nicht zu protokolieren. Der Ethnograf scheint aus der Sicht des Schülers in die „Kontrolle der Tätigkeit“ (Foucault 1994: 192) in der Werkstatt involviert zu sein. Inzwischen sind die beiden auf der Werkbank sitzenden Jugendlichen auch dem Lehrer aufgefallen, der zur Werkbank kommt. Die Jugendlichen scheint dies nicht zu beeindrucken. Sie verbleiben in ihrer auf den Ethnografen „lustlos“ wirkenden Sitzposition, einer der beiden bringt seine Lustlosigkeit dem Lehrer gegenüber unverblümt zum Ausdruck. Der argumentative Verweis auf die Müdigkeit macht deutlich, dass die Steharbeit einen ausgeruhten Körper voraussetzt. Die Frage des Lehrers nach der Zubettgehzeit verweist auf ein im Feld häufig artikuliertes pädagogisches Deutungsmuster, das den Jugendlichen einen abweichenden Schlafrhythmus zuschreibt, der den Zeitrhythmen der Arbeitswelt nicht gerecht wird (vgl. Kapitel 9). Rechtzeitiges Schlafengehen erscheint nun zugleich auch als Voraussetzung, um die körperlichen Anforderungen in der Werkstatt zu erfüllen. Auch in der nachfolgenden Unterrichtssituation in der Metallwerkstatt wird die mit der Aktivität des Stehens verbundene Anstrengung sichtbar:

> Der Lehrmeister sitzt neben mir am Schreibtisch und lässt seinen Blick durch die Werkstatt kreisen. Er lobt einen Schüler, der am ersten Werktisch steht. Mit einem Blick auf ihn kommentiert er: „Der macht das gut!“ Der Schüler habe schon einmal mit Metall gearbeitet, erklärt der Lehrmeister und sieht immer mal wieder zu ihm herüber. „Nur senkrecht sägen!“, gibt er ihm vom Schreibtisch aus als Hinweis. Nach einer Weile kommt der Schüler in unsere Nähe und nimmt sich einen Hocker, der neben mir steht. Er schaut den Lehrmeister fragend an. Dieser schüttelt ganz leicht den Kopf. „Nicht sitzen“, sagt er zu dem Schüler. Dieser nimmt den Hocker trotzdem, den Blick immer noch auf Lehrmeister gerichtet, der nicht weiter interveniert. Der Schüler setzt seine Arbeit am Schraubstock nun im Sitzen fort. Irgendwann steht er wieder für eine andere Arbeit. (Beobachtungsprotokoll)

In dieser Szene wird eine typische unterrichtliche Praktik in der Werkstatt beschrieben, die sich im oben erwähnten Modus der „Kontrolle der Tätigkeit“ (Foucault 1994: 192) realisiert und durch die permanente Sichtbarkeit der Schüler ermöglicht wird. Hierauf gehen wir im nachfolgenden Abschnitt genauer ein. Der durch den Raum gleitende Blick des sitzenden (!) Lehrmeisters kontrolliert die handwerklichen Tätigkeiten der stehend arbeitenden Schüler*innen. Die Frage, wer beim Arbeiten sitzen darf und wer stehen muss, scheint offensichtlich auch an die Hierarchie zwischen Lehrmeister und Schüler*innen geknüpft. Das von einem Jugendlichen ausgeführte Sä-

gen, das sich mit Foucault als eine situative „Zusammenschaltung von Körper und Objekt" (a.a.O.: 196) beschreiben lässt, wird vom Lehrmeister beobachtet, bewertet und korrigiert. Auch der hier beschriebene Jugendliche scheint offensichtlich die stehende Körperhaltung situativ als zu anstrengend zu empfinden. Jedenfalls nimmt er sich einen in die Nähe der Ethnografin stehenden Hocker und trägt ihn zur Werkbank. Der dabei an den Lehrmeister gerichtete „fragende Blick" zeigt, dass sich der Jugendliche offensichtlich nicht sicher ist, ob das von ihm intendierte Weiterarbeiten im Sitzen akzeptiert werden würde. Ungeachtet des verneinenden Kopfschüttelns des Lehrmeisters und der unmissverständlichen mündlichen Anweisung „nicht sitzen" setzt der Schüler sein Vorhaben in die Tat um und fährt mit der Arbeit im Sitzen fort, ohne dass der Lehrmeister reagiert. Die Szene ist bemerkenswert, da die Aufforderung zur Einhaltung der institutionellen Regel des Stehens situativ mit einer Duldung des nahezu zeitgleich stattfindenden Regelbruchs einhergeht. Die Praktiken des Trainierens der mit körperlicher Anstrengung verbundenen Arbeitshaltung des Stehens erlauben es den Jugendlichen, zumindest zeitlich begrenzte Erholungspausen im Sitzen einzulegen. In der beobachteten Szene setzt der Jugendliche kurze Zeit später eigeninitiativ das Arbeiten im Stehen fort.

12.5 Prüfen und Präzisieren körperlicher Tätigkeiten

Nachdem wir bislang nachgezeichnet haben, wie der Arbeitskörper hervor- und in Position gebracht wird, beleuchten wir nun, wie sich unterrichtlich das Erlernen und Trainieren von den mit „berufliche[n] Grundfertigkeiten" (BA 2012: 21) bezeichneten Tätigkeiten vollzieht. Unseren Beobachtungen nach kommen hierbei die bereits angedeuteten unterrichtliche Praktiken der „Kontrolle der Tätigkeit" (Foucault 1994: 192) zur Anwendung, die mit einem stetigen und prüfenden Blick auf die Details des Arbeitsvollzugs einhergehen. Im Fokus der entsprechenden Praktiken steht die Präzision der von den Jugendlichen auszuführenden Tätigkeiten, die sich in der Bearbeitung von Objekten durch die Nutzung von Werkzeugen und Maschinen realisieren. Meist sind die Jugendlichen im Zuge der unterrichtlich arrangierten Tätigkeiten dazu aufgefordert, mal alleine und mal in Kooperation mit anderen, ein Produkt herzustellen. Exemplarisch stellen wird zunächst eine Szene in der Metallwerkstatt dar:

> Ein Schüler kommt zum Lehrmeister, der gerade am Schreibtisch sitzt. Er fragt ihn, ob seine Arbeit richtig ist, und gibt ihm das Werkstück in die Hand. Der Lehrmeister betrachtet es. Er fährt mit den Fingern über die Kanten und misst die ausgesägten Ecken mit einem Stahlmaßstab nach, den er aus seiner Arbeitshose zieht. Er kommt zu

> dem Schluss: Der Abstand zwischen den Ecken ist nicht so wie er sein soll. Der Lehrmeister zeigt es dem Schüler mit dem Stahlmaßstab. Sie sprechen darüber, was nun zu tun ist. Der Lehrmeister sagt, dass sich der Schüler eine neue Platte nehmen und noch einmal von vorne beginnen soll. Der Schüler geht daraufhin zum Schrank, auf dem die Metallplatten liegen, und nimmt sich eine neue, mit der er an seine Werkbank zurückgeht und von neuem beginnt. (Beobachtungsprotokoll)

Dokumentiert ist eine typische Situation in der Werkstatt, im Zuge derer es zu einer Prüfung kommt, die Foucault als „normierender Blick, eine qualifizierende, klassifizierende und bestrafende Überwachung" (Foucault 1994: 238) bezeichnet. Nachdem eine Tätigkeit ausgeführt wurde, wird das Arbeitsergebnis – in der beschriebenen Situation ein aus Metall erstelltes „Werkstück" – dem Lehrmeister zur Überprüfung gezeigt. In der Szene wird deutlich, dass die Praktiken des Überprüfens kleinste, mit dem bloßen Auge kaum zuerkennende Details des hergestellten Objektes in den Blick nehmen. Mittels des Fühlens mit den Fingern und des Messens mit dem Stahlmaßstab überprüft der Lehrmeister, ob das individuelle Werkstück den standardisierten Vorgaben entspricht. Die im Zuge der Prüfung festgestellte Abweichung stuft er offensichtlich als so gravierend ein, dass er eine Korrektur des Fehlers ausschließt und den Jugendlichen dazu auffordert, ein neues Werkstück anzufertigen. Die Prüfung gilt demzufolge als nichtbestanden. Möglicherweise soll der zeitliche und körperliche Aufwand, der mit der Wiederholung der Tätigkeit verbunden ist, den Jugendlichen beim zweiten Versuch zu einem genaueren und präziseren Arbeiten bewegen. Die Szene verweist auf das ‚Ausbildungsreife'-Merkmal der Sorgfalt, das im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife wie folgt definiert ist: „Jugendliche gehen beim Erfüllen von Aufgaben gewissenhaft und genau vor mit dem Ziel eines fehlerfreien Arbeitsergebnisses" (BA 2009: 50). Dass dieses Ziel im Fall des gerade beschriebenen Jugendlichen offensichtlich intendiert ist und infolge der pädagogischen Intervention allmählich auch erreicht wird, zeigt der weitere Verlauf der Unterrichtsstunde:

> Der Schüler kommt nach einer Weile wieder zum Lehrmeister, um zu fragen, ob er korrekt arbeitet. Der Schüler nutzt zur Orientierung das Muster des Werkstücks, das auf dem Schreibtisch liegt. Er legt seine Arbeit über das Muster und schaut sich an, ob die Abstände und Ausschnitte übereinstimmen. „Das Muster ist nicht das Beste", kommentiert der Lehrmeister gelassen. Der Schüler soll sich besser an den Maßen orientieren, die er in Orientierung an der Zeichnung auf das Metallstück übertragen hat, empfiehlt der Lehrmeister. Der Schüler geht nach kurzer Zeit wieder. „Du kriegst das hin!", sagt der Lehrmeister noch motivierend zu ihm. Im Verlauf der Stunde kommt der Schüler ein weiteres Mal zum Lehrmeister und zeigt ihm seine Arbeit. Dieser kommentiert sie positiv: „Geht doch!" (Beobachtungsprotokoll)

Im weiteren Unterrichtsverlauf kommt es zu einem wiederholten Wechsel von Weiterarbeit am Werkstück und Prüfung durch den Lehrmeister. Dabei

gibt der Lehrmeister dem Jugendlichen Hinweise im Hinblick auf die von diesem selbst aufgeworfene Frage der Korrektheit der Tätigkeit. Der Schüler soll sich nicht an dem vom Lehrmeister als nur bedingt geeigneten Muster orientieren, sondern die Maße nach dem Vorbild der bildhaften Anleitung beachten. Der Jugendliche wird also nicht nur in seiner Arbeit überprüft, sondern erhält zugleich auch Hilfestellungen, die ihm ein präziseres Weiterarbeiten ermöglichen. Durch die empfohlene selbstständige Beachtung der vorgegebenen Maße muss sich der Schüler nicht auf das ungenaue Muster verlassen. Die prüfenden und anleitenden Praktiken erweisen sich letztlich als erfolgreich und verhelfen dem Jugendlichen zur Fertigstellung eines der Norm entsprechenden Werkstücks. Während in den bislang dargestellten Szenen der Lehrmeister die Prüfung vornimmt, haben wir auch Situationen beobachtet, in denen die Jugendlichen mit der Prüfung ihrer Arbeitsergebnisse beauftragt werden. Wir verdeutlichen dies an einer Situation, die im Unterricht einer anderen Berufsvorbereitungsklasse in der Holzwerkstatt beobachtet wurde:

> Tim und Milan sind nun mit ihrer Kiste fertigt und teilen dies sichtlich stolz und froh dem sich an einer anderen Stelle in der Werkstatt befindlichen Lehrer mit. Dieser begibt sich sogleich zu den Schülern und reflektiert mit ihnen das Arbeitsergebnis. Dabei fordert er die beiden auf, ihre Kiste selbst zu beurteilen. Tim bekundet daraufhin, dass er die Kiste „schön“ findet. Der Lehrer meint daraufhin mit ironischem Unterton: „Na ins Wohnzimmer würde ich sie mir nicht stellen!“ Dann gibt er den beiden Schülern Hinweise im Hinblick auf Optimierungsbedarfe. Hierbei weist er auf solche Bretter hin, bei denen die durch die Rinde raue Seite fälschlicherweise nach außen zeigt. Tim zeigt sich davon nicht sonderlich beeindruckt und feilscht stattdessen um die Note. Er möchte für die Kiste eine „glatte Eins“. Der Lehrer meint jedoch, dass dafür die Seite mit der Rinde nach innen zeigen müsste. Milan und Tim, denen offenbar sehr an einer guten Note gelegen ist, überlegen sogleich, was sie tun müssen, um die Bretter richtig herum anzubringen. Sie kommen zu dem Schluss, dass sie die Kiste erst auf die Seite legen müssen, um dann die Lage der Bretter zu korrigieren. Der Lehrer fragt die Schüler daraufhin, welches Werkzeug sie zur Korrektur der Bretter benötigten. Tim geht gemeinsam mit dem Lehrer zum Werkzeugschrank und kommt wenig später mit einem Hammer und einem Stemmeisen zurück. Gemeinsam mit Milan beginnt er sofort, die falsch angebrachten Bretter zu lösen. Nach kurzer Zeit haben sie das erste Brett gelöst. (Beobachtungsprotokoll)

Die Szene beschreibt den Moment der Fertigstellung eines im Unterricht in der Holzwerkstatt im Tandem geplanten und hergestellten Produkts, einer zur Aufbewahrung von Gegenständen gedachten Holzkiste, die nun der abschließenden Prüfung unterzogen werden soll. Hierzu rufen die beiden Jugendlichen, die dem Eindruck des Ethnografen zufolge sichtlich stolz auf ihr Produkt sind, den Fachpraxislehrer herbei. Dieser teilt nach einer ersten Sichtung der Kiste zunächst kein Prüfergebnis mit, sondern gibt den beiden Schülern

den Auftrag, selbst die Beurteilung ihrer Kiste vorzunehmen und diese entsprechend zu bewerten. Während der Lehrer die vorzunehmende Beurteilung offensichtlich auf die Sorgfalt der Tätigkeit bezieht – ihm geht es um das an der Beschaffenheit des Holzmaterials leicht zu erkennende falschseitige Montieren einiger Bretter –, rekurriert die mit „schön“ qualifizierte Bewertung eines der beiden Jugendlichen eher allgemein und unspezifisch auf die Ästhetik der Kiste, die allerdings primär einen funktionalen Nutzen hat (hierauf deutet die ironische Kommentierung des Lehrers hin, der die Kiste nicht in sein Wohnzimmer stellen würde). Seine an den Lehrer gerichtete Forderung nach einer positiven Bewertung konkretisiert der Schüler durchaus selbstbewusst im Modus der schulischen Bewertungslogik mit einer Ziffernnote, einer „glatte[n] Eins“. Offensichtlich können jedoch die beiden Jugendlichen ungeachtet der eigenen Zufriedenheit das auf die Mängel in der Montage verweisende Prüfergebnis des Lehrers nachvollziehen, sie akzeptieren es ohne Widerspruch. Motiviert durch die Aussicht auf eine gute Note machen sie sich nach einer gemeinsamen Fehleranalyse und Arbeitsplanung eigeninitiativ und unterstützt durch den Lehrer an die Fehlerkorrektur.

Der Lehrer nutzt diese Gelegenheit zu einer weiteren Prüfung: Er möchte feststellen, ob die Jugendlichen die Werkzeuge benennen können, mit denen sie die festgenagelten Bretter lösen und richtig herum montieren können. Die Prüfungsfrage erinnert an das ‚Ausbildungsreife‘-Merkmal „Merkfähigkeit“, bei dem u.a. gefragt wird, ob ein junger Mensch „nach längerer Zeit noch [weiß], welches Werkzeug sie/er bei einer bestimmten Aufgabe verwendet hat“ (BA 2009: 36). Auch in dieser Unterrichtssituation folgt auf die Prüfung des Arbeitsergebnisses eine selbstständige und erfolgreiche Fehlerkorrektur durch die Jugendlichen.

Die exemplarisch ausgewählten Szenen zeigen, dass es im Zuge des mit den stetigen Überprüfungen einhergehenden „normierende[n] Blick[s]“ (Foucault 1994: 238) zu einer permanenten Sichtbarmachung, Kontrolle und Bewertung der Tätigkeiten im Werkstattunterricht kommt. Die geforderte Sorgfalt, auf welche die Praktiken des Prüfens rekurrieren, bezieht sich prinzipiell auf alle Tätigkeiten, die von den Jugendlichen bei der Herstellung eines Produkts zu erbringen sind. Dies gilt für die Planung und Vorbereitung einer Tätigkeit, die Auswahl der benötigten Arbeitsmittel, die körperlichen Bewegungen während der Tätigkeit, den richtigen Einsatz der Arbeitsmittel etc. Durch die Prüfung wird der gesamte Arbeitsprozess transparent gemacht, da der prüfende Blick in der Lage ist, mangelnde Sorgfalt bei prinzipiell jedem Arbeitsschritt im Nachhinein festzustellen. Im Lichte des Kriterienkatalogs zur Ausbildungsreife haben die Praktiken des den Unterrichtsverlauf begleitenden Prüfens die Funktion, einen Lernprozess zu initiieren, durch den die Jugendlichen allmählich selbst einen prüfenden Blick auf die eigene Tätigkeit anwenden: Hierzu heißt es beim Merkmal Sorgfalt: „Sie/er vergleicht ständig während der Arbeitsschritte die Qualität des eigenen Tuns mit den

vorgegebenen Normen/Zielen“ (BA 2009: 50). Die Jugendlichen lernen insbesondere am Ende eines Arbeitsprozesses, selbst eine routinierte Prüfung des Arbeitsergebnisses vorzunehmen, wie es im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife gefordert wird: „Sie/er kontrolliert nach Erledigung eines Auftrags abschließend noch einmal kritisch die Ergebnisse, um etwaige Mängel und Fehler zu korrigieren“ (ebd.). In der Großindustrie sind Praktiken der Selbstkontrolle der Arbeit als eine spezifische Form der Personalführung ab Beginn des 20. Jahrhunderts beschrieben. In einigen Fabriken wurden eigens ausgewählte, als besonders zuverlässig eingeschätzte Arbeiter*innen zu sogenannten „Selbstkontrolleuren“ ernannt (vgl. Uhl/Bluma 2012: 20).

12.6 Stärken, Mobilisieren und Einsetzen der Körperkraft

Während die gerade beschriebenen Praktiken der Modellierung des Arbeitskörpers auf die Optimierung von Sorgfalt und Präzision der körperlichen Tätigkeiten zielen, sind uns im Feld auch Praktiken begegnet, die auf körperliche Stärke rekurrieren und die Jugendlichen zum Einsatz ihrer Körperkraft – im wörtlichen Sinne – bewegen. Wir veranschaulichen dies zunächst an einer Szene, die in der Holzwerkstatt beobachtet wurde:

> Jacob, der heute erst zum zweiten Mal in der Werkstatt ist und in der ersten Doppelstunde geholfen hatte, eine Kiste zu verpacken, erhält vom Lehrer. den Auftrag, eine Europalette zu bauen. Der Lehrer fordert den Schüler zunächst auf, mit ihm in den Keller zu gehen, um von dort aus eine schon fertige Europalette zu holen, die als Modell dienen soll. Die beiden verlassen den Werkraum und kommen nach einer kurzen Zeit wieder mit der Europalette zurück. Jacob gibt zu verstehen, dass die Palette ganz schön schwer sei, woraufhin der Lehrer zu ihm meint: „Genau Jacob, das macht Muskeln!“ (Beobachtungsprotokoll)

In der Szene zeigt sich, dass die Tätigkeit in der Werkstatt den Einsatz von Körperkraft erforderlich macht. Zur Vorbereitung eines im Zentrum der beobachteten Unterrichtseinheit stehenden Projekts, das in der selbstständigen Herstellung einer Palette aus Holz besteht, soll zunächst eine für den Schüler als Modell dienende Palette aus dem sich unterhalb der Werkstatt befindlichen Keller geholt werden. Die beobachtete Situation, die sich am Rande der Unterrichtseinheit ereignet, bevor mit der eigentlichen Arbeit – der Herstellung der Palette – begonnen wird, erscheint auf den ersten Blick nebensächlich. Sie steht exemplarisch für eine Vielzahl vergleichbarer Situationen in der Werkstatt, im Zuge derer die Jugendlichen zur Vorbereitung von Tätigkeiten unterschiedliche Objekte, bspw. auch die zur Herstellung der Holzpaletten benötigten Bretter, in die Werkstatt tragen müssen.

Unseres Erachtens vollziehen sich in solchen Situationen spezifische Praktiken der Modellierung des Arbeitskörpers, deren Logik sich am ausgewählten Beispiel gut illustrieren lässt: Zum Tragen der Palette aus dem Keller über die Treppe in die Werkstatt wird die Körperkraft des Schülers mobilisiert. Mit der im Anschluss an die Tätigkeit vom Schüler vorgenommenen Bewertung der Palette als „schwer" betont der Jugendliche, dass er den Transport als eine körperlich anstrengende Tätigkeit empfunden hat, vermutlich anstrengender als zunächst gedacht. In seiner der jugendlichen Einschätzung zustimmenden Reaktion stellt der Lehrer dem Schüler in motivierender Absicht einen Zugewinn an körperlicher Stärke in Form von Muskelwachstum als positiven Nebeneffekt der Tätigkeit in Aussicht. Der jugendliche Körper wird demzufolge als ein zu stärkender Körper adressiert. Das unterrichtlich arrangierte Tragen von schweren Materialien hat demnach eine spezifische Funktion für die Körperkonstruktionen der Jugendlichen: Es dient dem Training der Muskulatur zur allmählichen Steigerung der Körperkraft. In dieser Perspektive knüpft die Äußerung des Lehrers an Körperdiskurse der Arbeitsschulung und -erziehung in der Industrie an. Am Beispiel eines Erziehungsprogramms in den 1920er-Jahren zeigt Kift (2012: 79), dass die Kräftigung der Körper der Jugendlichen, die damals als „blass, schwächlich und unbeholfen" (ebd.) wahrgenommen wurden, fester Bestandteil der betrieblichen Arbeitsschulung war. Körperliche Ertüchtigung erscheint demnach als wesentlicher Bestandteil der Vorbereitung künftiger Arbeitskräfte auf die sie erwartenden körperlich belasteten Arbeitstätigkeiten.

Steht in dem gerade skizzierten Unterrichtsausschnitt die Körperkraft eines Jugendlichen im Fokus, werden in anderen Situationen die jugendlichen Körper der gesamten Lerngruppe adressiert. Besonders prägnant ist eine Szene, die am Ende einer Pause auf dem Schulhof beobachtet wurde:

> Vom Schulhof her werden die Schüler zum Schulgebäude zurückgerufen. Ich gehe mit den Schülern zurück. In der Toreinfahrt zum Schulhof steht ein Lkw mit offener Ladetür. Der Fahrer hat gerade eine Palette mit Kopierpapier ausgeladen. Mit Blick auf den Papierpaketstapel kündigt der Lehrer an: „Es gibt einen Spezialauftrag!" Als alle Schüler am Papierstapel angekommen sind, gibt der Lehrer, der den Lieferschein in Händen und diesen vor den Schülern hochhält, eine kurze Einweisung zur Empfangsbestätigung von Ware. Er erläutert in knappen Sätzen, dass er eine Warenannahme getätigt und diese auf dem Empfangsschein durch Unterschrift bestätigt habe. Dies natürlich erst, nachdem er überprüft habe, ob die Ware vollständig sei. Nach der Prüfung der Pakete sei er zu dem Schluss gekommen, dass die Ware komplett sei. Nun müsse das Papier zum Lagerort gebracht werden, was die Schüler übernehmen sollten. Der Lkw-Fahrer, der die Szene von der Ladefläche aus beobachtet hat, fragt mit humorvollem Unterton, ob man ihm nicht die Jungs zum Tragen ausleihen könnte. An der nächsten Schule, die er zu beliefern habe, müsse er die Papierpakete alle alleine in den zweiten Stock tragen. Die ersten Schüler nehmen sich ein Papierpaket und bringen es ins Schulgebäude. Andere Jugendliche zögern noch und müssen erst vom

> Lehrer aufgefordert werden, die Pakete ins Gebäude zu bringen. Als die Schüler angesichts der Menge an Papier ein zweites Mal gehen sollen, werden einige mürrisch („Ich hab schon voll viel gemacht!“) oder weisen darauf hin, dass sie schon zweimal gelaufen sind. (Beobachtungsprotokoll)

In der beschriebenen Szene wird aus einer Pausensituation ad hoc eine vom Lehrer spontan arrangierte Unterrichtseinheit, die als „Spezialauftrag“ bezeichnet wird. Mit dem Begriff „Auftrag“ rekurriert der Lehrer auf eine Formulierung im Auftragsrecht des Bürgerlichen Gesetzbuchs (BGB), welches das Verhältnis zwischen einem Auftraggeber – dem Lehrer – und einem Auftragnehmer – der Berufsvorbereitungsklasse – regelt: „Durch die Annahme eines Auftrags verpflichtet sich der Beauftragte, ein ihm von dem Auftraggeber übertragenes Geschäft für diesen unentgeltlich zu besorgen“ (§ 662 BGB). Der Auftrag – das manuelle Tragen des gerade angelieferten Kopierpapiers ins Sekretariat der beruflichen Schule – wird vom Lehrer in den situativen Kontext einer formalen Warenannahme gestellt, die pädagogisch gerahmt wird, indem den Jugendlichen der Ablauf erläutert und mittels Zeigen der im Vollzug des Prozedere genutzten Dokumente („Lieferschein“, „Empfangsschein“) veranschaulicht wird. Die anschließende Erbringung des Auftrags nutzt den körperlichen Einsatz der Jugendlichen, welche – zur sichtlichen Freude des die Situation amüsiert beobachtenden Lkw-Fahrers – die Kopierpapierpakete mit ihren Händen in das Schulgebäude tragen müssen. Das Zögern bei der Aufnahme der Tätigkeit, welches eine nochmalige Aufforderung durch den Lehrer erforderlich macht, und die zitierten Reaktionen derjenigen Schüler, die ein zweites Paket transportieren sollen, zeigen, dass die Arbeit als körperlich anstrengend und wenig attraktiv empfunden wird. Die Szene lässt sich vor diesem Hintergrund als ein Beispiel für unterrichtliche Praktiken lesen, im Zuge derer die Jugendlichen dazu angehalten werden – so die Beschreibung von „Leistungsfähigkeit“ im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife –, „sich beim Bearbeiten von Aufgaben nach Kräften einzusetzen, und […] möglichst gute Ergebnisse zu erzielen (auch bei ‚unbeliebten‘ Aufgaben)“ (BA 2009: 47). Der an ‚Ausbildungsreife‘ geknüpfte jugendliche Einsatz „nach Kräften“ bezieht sich in der skizzierten Situation explizit auf die Körperkraft. Letztere ist Grundlage für den instrumentellen Einsatz des jugendlichen Körpers, der situativ zu einer „Maschine aus Fleisch und Blut“ (Uhl/Bluma 2012: 26) wird, die einen effizienten und schnellen Transport der Papierlieferung ins Schulgebäude gewährleistet. Die pädagogisch arrangierte Mobilisierung der Körperkraft modelliert den Arbeitskörper als einen leistungsfähigen und leistungswilligen Körper. Mit Foucault kann von einem disziplinierten Körper als „Träger einer leistungsstarken Geste“ (Foucault 1994: 196) gesprochen werden.

Die unterrichtlichen Praktiken zum Einsatz der Körperkraft rekurrieren nicht lediglich auf die Bereitschaft zum Einsatz körperlicher Stärke, sondern fordern zugleich auch einen gezielten Einsatz der Körperkraft. Dies verdeut-

lichen wir am Ausschnitt einer Unterrichtseinheit, in deren Verlauf ein schwerer Metallkompressor angehoben und verpackt werden soll:

> Da es mit dem Verschieben des Kompressors noch immer Schwierigkeiten gibt, wollen Tim und Ben nun helfen. Tim meint großspurig: „So schwer kann das doch nicht sein!“ Der Lehrer lässt Tim gewähren und dieser versucht, den Kompressor mit bloßen Händen hochzuheben. Dabei schaut Tim sehr angestrengt und er merkt schnell, dass das Gerät zu schwer ist. Der Lehrer kommentiert den gescheiterten Hebeversuch: „Nicht immer nur mit Gewalt, sondern auch mal mit ein klein bisschen Überlegung!“ (Beobachtungsprotokoll)

Die beobachtete Situation ist vor dem Hintergrund der zuvor analysierten Szene bemerkenswert, da sich die beschriebenen Schüler hier nun tatsächlich als leistungsbereit im Sinne von zum Einsatz ihrer Körperkraft motiviert inszenieren: Die beiden Jugendlichen bieten von sich aus ihre Hilfe beim augenscheinlich mit Schwierigkeiten verbundenen Anheben des Kompressors an. Offensichtlich unterschätzt jedoch der selbstbewusst auftretende Tim das Gewicht der Maschine, die er trotz seines engagierten Körpereinsatzes mit seinen bloßen Händen nicht zu bewegen vermag. Mit seinem Kommentar deutet der Lehrer an, dass er den mit „Gewalt“ bezeichneten Körpereinsatz des Jugendlichen als wenig produktiv und klug erachtet. Zugleich verdeutlicht er dem Jugendlichen, dass neben dem Einsatz der Körperkraft zugleich auch kognitive Tätigkeiten notwendig sind, um die Tätigkeit zu bewerkstelligen. Der Jugendliche wird demnach zur „Ökonomie und Effizienz der Bewegungen“ (Foucault 1994: 175) aufgefordert, damit – so unsere Interpretation – seine Körperkraft nicht unnötig vergeudet wird.

12.7 Ertüchtigen, Pflegen und Erhalten des Körpers

Während die bisher rekonstruierten Praktiken in und um die Werkstatt beobachtet wurden, beleuchten wir nun Praktiken, die durch ein Unterrichtsfach gerahmt sind, das auf den ersten Blick nicht spezifisch für die Berufsvorbereitung zu sein scheint: Sport. Bei genauerer Betrachtung kommt Sport jedoch eine zentrale gesellschaftliche Funktion im Kontext von Arbeit zu. Die Implementierung von Leibesübungen und sportlicher Ertüchtigung in den schulischen Curricula des 19. Jahrhunderts steht in einem zeitlichen und funktionalen Zusammengang mit dem steigenden Bedarf an Arbeitskräften infolge der Industrialisierung. Sportunterricht wurde fester Bestandteil der industriellen Arbeitsschulung und -erziehung: „Ausdauersport sollte den Körper kräftigen, Wettkämpfe die Leistungsbereitschaft fördern und Körperbeherrschung die Unfallgefahr senken“ (Kift 2012: 81).

In den für Jungarbeiter eingerichteten Werkschulen der industriellen Großbetriebe in den 1920er-Jahren wurde Turnunterricht erteilt oder die betriebseigenen Bildungs- und Jugendvereine organisierten Leibesübungen am Abend (vgl. Naul 2019: 38). Auch in den zu Anfang des 20. Jahrhunderts neu eingerichteten Jungarbeiterklassen an beruflichen Schulen standen Gesundheitserziehung und Sport auf dem Lehrplan (vgl. Schroeder/Thielen 2009: 34f.). In späteren Studien wurden Jungarbeiterinnen und Jungarbeitern ein Mangel an sportlicher Aktivität in der Freizeit attestiert (vgl. Grieswelle 1978: 139). Die Bundesagentur für Arbeit plädiert in ihrem Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) für „Angebote mit gesundheitsbezogenen Aspekten zur Beseitigung individueller Wettbewerbsnachteile auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt" (BA 2012: 21). Folgende Szene zum Beginn einer Unterrichtseinheit gibt einen Einblick in den Sportunterricht einer Berufsvorbereitungsklasse, der mit „Gesundheitserziehung" bezeichnet wird:

> Der Lehrer fordert die Schüler nochmals zum Laufen auf: „Alle laufen! Von mir aus auch langsam, aber alle laufen zehn Minuten!" Ungeachtet der zuvor erfolgten Aufforderung, dass sich alle am Warmlaufen beteiligen sollen, suchen sich einige Schüler neue Möglichkeiten, um sich vor dem ungeliebten Laufen zu drücken. Einige verstecken sich hinter einer großen blauen Sprungmatte, die an der Wand steht. Der Lehrer bemerkt dies und wirft die Matte kurzer Hand um, sodass sich die Schüler nicht mehr verstecken können und laufen müssen. Ein Schüler, der ganz langsam durch die Halle schleicht, wird vom Klassenlehrer mit den Händen angestoßen. Dennoch laufen nur wenige aus der Klasse wirklich schnell: „Das Bild, das ihr als Gruppe abgebt, ist ein fauler Haufen!", kommentiert der Klassenlehrer. Ein Schüler entgegnet: „Sie sollten uns mal sehen, wenn wir Fußball trainieren!" Der Schüler gibt dem Klassenlehrer weiterhin zu verstehen, dass sie dann auch bereit seien, sich anzustrengen, da ihnen dies auch mehr Spaß mache. Der Lehrer entgegnet, dass Gesundheitserziehung keinen Spaß machen müsse. Ihm käme es einzig darauf an, dass die Schüler begreifen sollten, dass sie dies brauchen. (Beobachtungsprotokoll)

Der Beginn des Unterrichts ist durch das obligatorische Warmlaufen gekennzeichnet, das bei den Jugendlichen sichtlich unbeliebt ist. Hierauf deuten die zum Teil durchaus kreativen Versuche hin, sich dem als anstrengend empfundenen Laufen zu entziehen bzw. die Laufgeschwindigkeit auf ein minimales Niveau zu drosseln. Der Lehrer ist sichtlich bemüht, die Jugendlichen durch unterschiedliche Strategien zum Laufen zu animieren. Er fordert sie wiederholt verbal zum Laufen auf, unterbindet die Versuche zum Laufentzug und schiebt einen betont langsam laufenden Schüler an, um dessen Laufgeschwindigkeit zu erhöhen. Angesichts des ausbleibenden Erfolgs bezeichnet er die Klasse schließlich als „faule[n] Haufen". Die damit zum Ausdruck gebrachte Zuschreibung mangelnder sportlicher Motivation weisen die Jugendlichen zurück, indem sie auf einen gänzlich anderen Körpereinsatz beim

Fußball verweisen. In ihrer Deutung hängt sportliches Engagement von der Frage ab, ob die Art des Sports „Spaß" bereitet oder nicht. Der Lehrer lehnt dieses Argument ab und verweist auf die funktionale Bedeutung von Sport im Kontext der Gesundheitserziehung.

In der Schüler-Lehrer-Interaktion werden demnach unterschiedliche Arten und Logiken von Sport verhandelt: Dem Fußball als einer Mannschaftssportart „mit einem hohem Körpereinsatz und gegnerischem Körperkontakt" (Gugutzer 2017: 309) steht mit Gesundheitserziehung eine Variante von Sport gegenüber, die „den Körper stärker unter ganzheitlichen und gesundheitlichen Gesichtspunkten" (ebd.) betrachtet. Die Praktiken zur Mobilisierung des jugendlichen Körpers verweisen demnach auf die von Foucault beschriebene „Bio-Politik der Bevölkerung" (Foucault 1983: 135). Die damit bezeichneten „Mechanismen der Macht zielen auf den Körper, auf das Leben und seine Expansion, auf die Erhaltung, Ertüchtigung, Ermächtigung und Nutzbarmachung der ganzen Art ab" (a.a.O.: 142). Das Gesundheitsniveau der Bevölkerung stellt einen wesentlichen Bezugspunkt jener „Bio-Politik" (a.a.O.: 135) dar. Auch in der Subjektivierungsform des unternehmerischen Selbst kommt Gesundheit und Belastbarkeit ein hoher Stellenwert zu (vgl. Bröckling 2007: 204). Das unterrichtlich geforderte Laufen dient als Ausdauersport der körperlichen Ertüchtigung und angesichts der dem Laufen zugeschriebenen positiven gesundheitlichen Effekte zugleich dem körperlichen Erhalt. Letzteres gilt auch für die Rückenschule, die im Zentrum des weiteren Unterrichtsverlaufs steht:

> Nach ein paar Minuten Warmlaufen fordert der Lehrer die Schüler auf, in die Mitte der Halle zu kommen. Einige Schüler stöhnen. „Oh, ich kann nicht mehr!", seufzt einer. „Doch, bis in die Mitte schaffst du es noch!", ermutigt ihn der Lehrer. „Hat irgendjemand Deo dabei?", fragt ein anderer Schüler und stellt fest, dass er ganz schön schwitzt. Der Lehrer fordert die Schüler nun auf, sich auf den Rücken zu legen. Es folgt eine Atemübung. Die Schüler sollen langsam ein- und ausatmen. In der Halle wird es ruhig. Im Anschluss folgen gymnastische Übungen. Die Schüler sollen ein Bein 20 Sekunden in der Luft halten. Dabei geben einzelne Schüler immer wieder Kommentare ab, so z.B. in Bezug auf die Turnhalle, die ihnen missfällt: „Mann, ist die Decke hässlich!" oder „Digga, kann man hier kein Fenster aufmachen?" Wenn es zu laut wird, bittet der Lehrer die Schüler um Ruhe. Zugleich möchte er die sich nur eingeschränkt an den Übungen beteiligenden Schüler zum Mitmachen motivieren und fordert sie auf, ihren Bauch zu fühlen, während sie ihr Bein anheben. „Merkt ihr einen Unterschied?". fragt er. „Jugendliche wollen ja immer starke Bauchmuskeln haben. Das ist eine sichere Übung dafür, da kann man auch nichts falsch machen." (Beobachtungsprotokoll)

Die nun einsetzenden Praktiken der sportlichen Betätigung materialisieren sich in der Durchführung von gymnastischen Übungen, die vom Lehrer durch mündliches Anweisen und praktisches Vormachen angeleitet werden und auf

die Stärkung der Rückenmuskulatur ausgerichtet sind. Dem präventiven Rücktraining kommt in gegenwärtigen Körperdiskursen zu Gesundheit eine hohe Bedeutung zu, da die in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen verbreiteten Tätigkeiten im Sitzen für die Schwächung der Rückenmuskulatur und daraus resultierenden körperlichen Beschwerden und Krankheiten verantwortlich gemacht werden (vgl. z.B. Kempf 2018). Die im Vollzug des Unterrichts durchgeführten körperlichen Aktivitäten erfordern von den Jugendlichen einen im Vergleich zum vorherigen Laufen veränderten Körpereinsatz und finden im Liegen statt. Die Übungen rekurrieren auf Atemtechniken sowie auf langsam vollzogene Übungen, bei denen der Körper bzw. Teile des Körpers gezielt bewegt und gehalten werden. Da die Schüler auch an diesen Aktivitäten nur halbherzig teilnehmen – hierauf verweist die bisweilen vom Lehrer unterbrochene lebhafte Peerinteraktion – versucht der Lehrer die Jugendlichen mit dem in Aussicht gestellten Wachstum der Bauchmuskulatur zum Mitmachen zu motivieren. Damit rekurriert er auf das von einigen Jugendlichen in ihrer Freizeit praktizierte Muskeltraining im Fitnessstudio, bei dem es – anders als bei der Rückenschulung – um das Erreichen ästhetischer Körperideale geht (vgl. Kläber 2013). Allerdings bleibt auch jener Motivationsversuch erfolglos, wie der weitere Unterrichtsverlauf zeigt:

> Angesichts der Protesthaltung einiger Schüler, die aus ihrer Lustlosigkeit kein Geheimnis machen und sich an den unterschiedlichen Übungen, die durchgeführt werden, nur bedingt beteiligen, hält der Lehrer nochmals ein mündliches Statement an die Klasse. Dabei erklärt er, dass er die Übungen deshalb mache, da er der Auffassung sei, dass sie ihnen etwas bringen. Der Lehrer verweist darauf, dass die Schüler im Betrieb später körperlich schwer arbeiten müssen: „Wenn ihr keine gute Rückenmuskulatur habt, könnt ihr den Job nach zehn Jahren nicht mehr machen! Das hier ist Berufsvorbereitung, deshalb machen wir das!“ Ergänzend verweist der Lehrer darauf, dass die Jugendlichen beim Betriebsbesuch ja gesehen hätten, dass auch noch viele ältere Leute körperlich schwere Arbeit verrichten. (Beobachtungsprotokoll)

Der neuerliche Versuch des Lehrers, die Jugendlichen zur Beteiligung an den körperlichen Übungen zu bewegen, realisiert sich in einer an die Klasse gerichteten Ansprache, im Zuge derer die Sinnhaftigkeit der unterrichtlich arrangierten Rückenschule verdeutlicht und die Zielsetzung des didaktischen Konzepts transparent gemacht wird. Dabei zeigt sich, dass die Praktiken zur Stärkung der Rückenmuskulatur nicht der jugendlichen Gesundheitsförderung im Allgemeinen dienen, sondern in einen direkten Zusammenhang mit den körperlich belastenden beruflichen Tätigkeiten gestellt werden, welche die Jugendlichen aus Sicht des Lehrers künftig verrichten werden. Offensichtlich stellen diese eine Gefahr für den Körper und seine Leistungsfähigkeit dar. In dieser Perspektive haben die Praktiken der berufsvorbereitenden Rückenschule die Funktion, den Arbeitskörper so zu modellieren, dass er in die Lage versetzt wird, langfristig den körperlichen Belastungen der antizi-

pierten Arbeit standzuhalten. Der Unterricht – so unsere Interpretation – vollzieht sich demnach in der Logik eines betrieblichen Gesundheitsmanagements, dem es „um die Vermeidung, Abschwächung oder Kompensation spezifischer Risikofaktoren für die somatische oder psychische Gesundheit der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer [geht] mit dem Ziel, deren Leistungsfähigkeit und Arbeitszufriedenheit zu erhalten oder zu verbessern" (Dietscher/Pelikan 2016: 424f.). Die unterrichtlichen Praktiken der Gesundheitserziehung vermitteln den Jugendlichen demnach Techniken, mittels derer sie sich um die Pflege und den Erhalt ihres künftig den Risiken körperlich belastender Arbeit ausgesetzten Körpers kümmern können und sollen.

12.8 Zusammenfassung

In ihrer Gesamtbetrachtung nehmen die unterrichtlichen Praktiken, die wir in diesem Kapitel als Modellieren des Arbeitskörpers analysiert haben, einen weitreichenden Einfluss auf die Körperpraktiken, -konstruktionen und -wahrnehmungen der Jugendlichen. Die Transformation vom jugendlichen Schüler- zum erwachsenen Arbeitskörper, die performativ insbesondere durch den Tausch der individuellen Alltagskleidung gegen die standardisierte Arbeitskleidung in der Werkstatt und die Positionierung des Körpers an der Werkbank sichtbar wird, bildet den Auftakt für ein umfassendes und ganzheitliches Lerngeschehen, das auf den jugendlichen Körper bezogen ist und am jugendlichen Körper ansetzt. Der in den rekonstruierten unterrichtlichen Praktiken zum Ausdruck kommenden Vollzugslogik geht es mit Blick auf die institutionell antizipierten und imaginierten Körperkonstruktionen in der Berufs- und Arbeitswelt mit Foucault gesprochen darum, den jugendlichen Körper „im Detail zu bearbeiten; auf ihn einen fein abgestimmten Zwang auszuüben; die Zugriffe auf der Ebene der Mechanik ins Kleinste gehen zu lassen: Bewegungen, Gesten, Haltungen, Schnelligkeit" (Foucault 1994: 175). Berufsvorbereitung materialisiert sich in den unterrichtlichen Praktiken der in diesem Kapitel skizzierten Dimension von Unterricht in erster Linie als Körpervorbereitung. Mit Blick auf die antizipierten Tätigkeiten in technischen Berufen, auf die sich unsere Analysen fokussieren, lernen die Jugendlichen vom erstmaligen Eintritt in der Werkstatt an, ihren Körper als einen beruflichen Risiken ausgesetzten und entsprechend zu schützenden Körper wahrzunehmen. Hierzu werden ihnen spezifische Praktiken des Bekleidens ebenso vermittelt wie Techniken zur Abmilderung des drohenden körperlichen Verschleißes. An die Stelle von jugendkulturell-ästhetischen Praktiken der Körpergestaltung treten funktionale, den Arbeitskörper schützende Bekleidungspraktiken, an die Stelle von spaßorientierten sportlichen Aktivitäten

in Peerkontexten gesundheitsfördernde, den Arbeitskörper erhaltende Achtsamkeitspraktiken.

In unterrichtlichen Praktiken in und um das räumliche Arrangement der Werkstatt als schulisch inszenierter Ausschnitt der Arbeitswelt lernen die Jugendlichen, ihren in schulischen Kontexten zumeist sitzenden und passiven Schülerkörper in die Aktivität und Mobilität ermöglichende stehende Haltung des Arbeitskörper zu bringen, die zur Verrichtung handwerklicher Tätigkeiten als funktional erachtet wird. Im Zuge der Verrichtung der differenten körperlichen Tätigkeiten lernen die Jugendlichen eine ebenso gezielte wie präzise Nutzung ihres Körpers und sachgerechte Verwendung von Werkzeugen und Maschinen. Der stets prüfende Blick des Werkstattpersonals auf die körperlichen Tätigkeiten fordert die Jugendlichen dazu auf, allmählich selbst einen kontrollierenden Blick auf das eigene Tun einzunehmen, um die körperlichen Tätigkeiten im praktischen Vollzug zu korrigieren, zu präzisieren und zu optimieren. Neben den auf feinste Details in den körperlichen Bewegungen rekurrierenden unterrichtlichen Praktiken in der Werkstatt treten auch solche, im Zuge derer die Jugendlichen lernen, ihren Körper als einen in seiner körperlichen Leistungsfähigkeit zu stärkenden und durch die gezielte Nutzung der Körperkraft für schwere körperliche Tätigkeiten zu nutzenden Körper zu begreifen.

Ein Vergleich des in diesem Kapitel beschriebenen Modellierens des Arbeitskörpers mit den in den vorangegangenen Kapiteln analysierten Dimensionen der unterrichtlichen Verhaltensbearbeitung macht einen wesentlichen Unterschied deutlich: Während die unterrichtlich intendierten Verhaltensänderungen in den anderen Verhaltensbereichen keinen direkten Bezug zu einem bestimmten Berufsfeld herstellen, verweisen die in den Analysen dieses Kapitels deutlich werdenden Konturen des Arbeitskörpers auf Körperkonstruktionen, die in bestimmten – insbesondere technischen und handwerklichen – Berufsfeldern erwartet werden. Insofern geht die Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens hier über die Förderung allgemeiner überfachlicher Kompetenzen, wie sie im Diskurs um ‚Ausbildungsreife' akzentuiert werden, hinaus. Damit steht das Modellieren des Arbeitskörpers mit seinem konkreten Berufsfeldbezug im Widerspruch zum Konzept der ‚Ausbildungsreife, beim dem „von den spezifischen Anforderungen einzelner Berufe abgesehen [wird]" (BA 2009: 13). Das von uns analysierte unterrichtliche Modellieren des Arbeitskörpers fokussiert demzufolge nur ein spezifisches Segment an Ausbildungsberufen. Im Kontext einer auf andere Berufsfelder zielenden Berufsvorbereitung dürfte der Arbeitskörper unterrichtlich anders konstruiert und modelliert werden.

13 Die Bearbeitung von jugendlichem Verhalten in berufsvorbereitendem Unterricht als Training für den Ernst des Lebens? – Resümee und Ausblick

Das Ziel unserer Untersuchung bestand in der Analyse und Beschreibung eines spezifischen pädagogischen Ordnungsmusters im von der qualitativen Unterrichtsforschung bislang kaum wahrgenommenen Unterricht der Berufsvorbereitung im Übergangssektor. Im Zentrum der Studie steht damit ein Bildungsarrangement, das insbesondere für junge Menschen ohne einen mittleren Schulabschluss eine nahezu obligatorische Etappe auf dem nachschulischen Bildungs- und Lebensweg darstellt und demzufolge als eine bedeutsame Sozialisationsinstanz im Jugendalter betrachtet werden kann. In unserer praxistheoretischen und machtanalytischen Ethnografie, welche die Berufsvorbereitung an beruflichen Schulen und die sozialpädagogisch orientierte Berufsvorbereitung bei Bildungsträgern fokussiert, haben wir uns auf einen spezifischen Bereich der Unterrichtspraxis konzentriert: die Konstruktion und Bearbeitung des *Verhaltens* der teilnehmenden Jugendlichen. Grundlage unserer darauf bezogenen Analysen bilden die durch Interviews erhobenen symbolischen Konstruktionen der unterrichtenden Lehr- und Fachkräfte und die im Zuge von Beobachtungen sichtbar gewordenen Bearbeitungsformen im Unterricht. Der Forschungsprozess mündete in eine differenzierte Beschreibung von unterschiedlichen Varianten der unterrichtlichen Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens in Institutionen der Berufsvorbereitung.

Vor dem Hintergrund des institutionell intendierten Übergangs in das duale Ausbildungssystem zielt die unterrichtliche Verhaltensbearbeitung auf grundlegende Veränderungen diverser Verhaltensbereiche. Leitend sind die institutionell antizipierten und imaginierten Verhaltenserwartungen von Ausbildungsbetrieben, auf die im Unterricht regelmäßig verwiesen wird. In dieser Perspektive bereitet die unterrichtliche Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens auf den sozialen Kontext eines Ausbildungsbetriebs vor, dem im Feld ein besonderer *„Ernstcharakter"* (Schelten 2010: 76, Hervor. d. Verf.) zugeschrieben wird. Mit der in diesem Zusammenhang von uns gewählten Metapher vom ‚Ernst des Lebens' verweisen wir auf eine grundlegende Logik der Verhaltensbearbeitung im berufsvorbereitenden Unterricht: Dem ausgeprägten Ernstcharakter einer betrieblichen Ausbildung steht die aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte (noch) fehlende Ernsthaftigkeit des jugendlichen Verhaltens gegenüber. Dementsprechend initiiert der berufsvorbereitende Unterricht eine umfassende Transformation des jugendlichen Verhaltens und bringt auf diese Weise die Konturen einer idealtypischen jugendlichen Subjektivierungsform zum Vorschein, die wir als ‚ausbildungsreifes' Selbst bezeichnen. Wir betrachten jene spezifische Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens als ein Wesensmerkmal von berufsvorbereitendem Unterricht, ohne damit zu

behaupten, dass sich die unterrichtliche Praxis einzig darin erschöpft. Parallel und zeitgleich zur Verhaltensbearbeitung findet auch die Vermittlung von diversen Inhalten in anderen Lernbereichen statt. Diese standen allerdings nicht im Fokus unserer Untersuchung.

Wenngleich das Verhalten von jungen Menschen auch in allgemeinbildenden Schulen ein zentraler Gegenstand der unterrichtlichen Praxis darstellt und die dort beschriebenen Praktiken der Verhaltensbearbeitung bisweilen den von uns beobachteten auffallend ähnlich sind (vgl. z.B. Langer 2008; Richter 2019), zeigen unsere Analysen, dass das jugendliche Verhalten in der Berufsvorbereitung in einer *feldspezifischen* Art und Weise akzentuiert wird. Im Lichte der gesellschaftlichen Integrationsfunktion des Übergangssektors und dem dort wirksam werdenden Diskurs um ‚Ausbildungsreife' geht der multiprofessionelle Blick *auf* und die unterrichtliche Bearbeitung *von* Verhalten von einer ausgeprägten Diskrepanz zwischen dem von Jugendlichen gezeigten und dem von Ausbildungsbetrieben erwarteten Verhalten aus. Im Hinblick auf den intendierten Übergang in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis wird dem jugendlichen Verhalten das Potenzial zugeschrieben, die Chancen am Ausbildungsmarkt ebenso zu erhöhen, wie die Wahrscheinlichkeit der erfolgreichen Bewältigung einer betrieblichen Berufsausbildung. Dies begründet die in unserer Untersuchung sichtbar gemachte intensive, umfängliche und kontinuierliche Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens im berufsvorbereitenden Unterricht.

Die von uns beschriebene Thematisierung und Bearbeitung des Verhaltens zielen auf die Hervorbringung sich in diversen Verhaltensbereichen ‚ausbildungsreif' *inszenierender* junger Menschen. Das unterrichtliche Hervorbringen bezieht sich keineswegs nur auf das Maßnahmenende und die institutionell intendierte ‚Übergabe' sich möglichst optimal verhaltender junger Menschen an das duale Ausbildungssystem, sondern auch auf den Verlauf der Maßnahme selbst: Die Jugendlichen werden im alltäglichen Vollzug des Unterrichts stetig dazu aufgerufen, situativ ein ‚ausbildungsreifes' und damit ein mit Ernsthaftigkeit assoziiertes Verhalten in unterschiedlichen Verhaltensbereichen zu zeigen. Demzufolge erweist sich ‚Ausbildungsreife' in unserer Perspektive nicht – wie es das der Entwicklungspsychologie entlehnte Konzept der ‚Reifung" suggeriert – als Ergebnis eines inneren Entwicklungsgeschehens, sondern als eine unterrichtlich initiierte und gerahmte *performative Konstruktionsleistung*, die von den Jugendlichen durch das Anwenden von institutionell gewünschten Verhaltensweisen – z.B. zielgerichtetes Zukunftshandeln, pünktliches Erscheinen, höfliches Benehmen, sorgfältiges handwerkliches Arbeiten oder achtsames Gesundheitshandeln – ebenso zu erbringen ist, wie durch den Verzicht auf als abweichend bewertete Kleidungsstile, die Verwendung von Jugendsprache oder die jugendliche Nutzung mobiler Endgeräte. Das unterrichtliche Entwöhnen von jugendkulturellen Verhaltensweisen macht besonders anschaulich, dass das jugendliche

Verhalten im Kontext der diskursiven Praxis um ‚Ausbildungsreife' mit fehlender Ernsthaftigkeit assoziiert wird.

Der berufsvorbereitende Unterricht ist unseren Analysen folgend durch ein spezifisches pädagogisches Ordnungsmuster konstituiert: In ihm vollzieht sich eine kontinuierliche, umfängliche und im wahrsten Sinne *praktische Vermittlung* von ebenso differenzierten wie präzisen Verhaltensregeln. Deren Verinnerlichung und Anwendung soll den an der Berufsvorbereitung teilnehmenden jungen Menschen zur möglichst gekonnten und optimalen *Inszenierung* der nach institutioneller Sicht in Ausbildungsbetrieben erwarteten Verhaltensweisen befähigen. Die Vermittlung geschieht sowohl in unterrichtlichen Kontexten, in denen ausbildungsrelevante Verhaltensstandards inhaltlich im Zentrum stehen – z.B. im Zuge des von uns beschriebenen didaktisch arrangierten (Ver-)Schulens von Arbeitstugenden oder im systematischen Modellieren des Arbeitskörpers in der Werkstatt –, als auch am Rande von Unterricht und ‚nebenbei', während es auf der Vorderbühne um ganz andere Inhalte geht. Letzteres gilt zum Beispiel für das in der Studie skizzierte Entwöhnen von jugendkulturellen Verhaltensweisen oder das den Alltag stark prägende Bearbeiten und Sanktionieren von Unpünktlichkeit im Zuge der institutionellen Mikro-Politik der Zeit.

Mit Inszenierung beschreiben wir nicht lediglich ein rein äußerliches und strategisches Anwenden entsprechender Verhaltensstandards in spezifischen Situationen – etwa im Zuge der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz –, sondern etwas Grundsätzlicheres: Das in unseren Analysen für diverse Verhaltensbereiche beschriebene wiederholte *körperliche Einüben* von institutionell als ausbildungsrelevant erachteten Verhaltensweisen – etwa das ‚richtige' Händeschütteln als höfliche Begrüßungsform, das präzise handwerkliche Arbeiten an Werkstücken oder das gezielte Einsetzen der Körperkraft – repräsentiert eine für berufsvorbereitenden Unterricht konstitutive Form des Lernens, die wir in Anlehnung an Alkemeyer (2006) als feldspezifische „Habitusformungen und -umformungen" (ebd.: 119) verstehen. Alkemeyer vergleicht den körperlich-mentalen Umbildungsprozess im Kontext von schulischem Lernen, anknüpfend an Waquants Studie über das Erlernen des Boxens, mit sportlichem Training: „An den Praktiken des Sports wird besonders gut sichtbar, dass die Fähigkeit, sich angemessen und geschickt in einer sozialen Welt zu bewegen und zu *verhalten*, nicht nur über die theoretische Beschäftigung erworben wird, sondern wesentlich in der Praxis selbst unter weitgehendem Verzicht auf theoretische Reflexion" (ebd.: 125, Hervorh. d. Verf.).

Der Vergleich von berufsvorbereitendem Unterricht mit *sportlichem Training* mag auf den ersten Blick irritieren, ist jedoch tatsächlich auch anschlussfähig an feldimmanente Diskurse zur gesellschaftlichen Funktion der Berufsvorbereitung. Dies verdeutlicht die auf dem Informationsflyer der Bundesagentur für Arbeit zu den Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen

(BvB) zum Ausdruck kommende Aktivierungslogik, im Zuge derer die Jugendlichen in einer spezifischen Weise angesprochen werden: „Werde fit für die Ausbildung!“. Aktuell angebotene Seminare von Industrie- und Handelskammern versprechen ausbildungsinteressierten Jugendlichen und Auszubildenden zu Beginn der Ausbildung: „Wir machen dich fit für die Ausbildung.“ (IHK-Akademie Ostwestfalen GmbH o.J.) Die insbesondere im Sport genutzte Formulierung „fit machen“ lässt es plausibel erscheinen, die unterrichtliche Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens als eine Art Fitnesstraining zu begreifen. „Fit machen“ realisiert sich entsprechend im Zuge eines unterrichtlich arrangierten Trainings diverser Verhaltensbereiche. Das Training zielt auf die praktische Vermittlung von Verhaltensstandards, um die Jugendlichen zu einem souveränen körperlichen und mentalen Agieren in der sozialen Welt eines Ausbildungsbetriebs zu befähigen. Hierzu lernen die Jugendlichen, ganz ähnlich wie im sportlichen Training, spezifische Bewegungsfolgen und Verhaltensweisen, die sie durch kontinuierliches Üben im Unterricht festigen und verinnerlichen.

In vielen der von uns beobachteten und analysierten Unterrichtssituationen lernen die Jugendlichen, ihre Körper in veränderter Form zu bewegen, zu gebrauchen und zu gestalten. Dieses grundlegende Muster von berufsvorbereitendem Unterricht lässt sich an diversen Formen der Verhaltensbearbeitung verdeutlichen. Im Zuge des Entwöhnens von jugendkulturellen Verhaltensweisen werden die Jugendlichen dazu aufgefordert, die Art sich zu kleiden, zu sprechen oder mobile Endgeräte zu nutzen entsprechend der institutionell antizipierten Verhaltungsregularien in der sozialen Welt des Betriebs umfassend zu ändern. Gleiches gilt für die Bewegungsfolgen und Verhaltensweisen, die dem Modellieren des Arbeitskörpers dienen, etwa die Aufgabe des vergleichsweise bequemen schulischen Sitzens im Klassenraum zugunsten des zunächst sichtlich anstrengenden Stehens an der Werkbank, die Verrichtung der diversen handwerklichen Tätigkeiten durch den Gebrauch von Werkzeugen in der Werkstatt, das Anheben und Bewegen von schwerem Material oder – um ein Beispiel aus dem Sportunterricht zu nehmen – der Verzicht auf Spaß bereitenden Mannschaftssport zugunsten der den Arbeitskörper gesundhaltenden Rückenschulung.

Im Hinblick auf die Gestalt des Trainings können unterschiedliche Trainingseinheiten differenziert werden. Ähnlich wie beim Sport gibt es Unterrichtskontexte, in denen eine *theoretische* Vermittlung von Verhaltenstechniken und -regeln im Vordergrund steht. In solchen Situationen werden betriebliche Verhaltensregeln als theoretisches schulisches Wissen präsentiert, das es auf kognitiver Ebene anzueignen gilt. Dies haben wir zum Beispiel im Zuge des (Ver-)Schulens von Arbeitstugenden beobachtet, als Verhaltensregeln im Praktikumsbetrieb vermittelt und die Schüler*innen in einer daran anschließenden Übung aufgefordert wurden, auf Basis des erlernten Regelwissens das auf einem Arbeitsblatt dargestellte falsche Verhalten von imagi-

nierten Jugendlichen im Betriebspraktikum zu korrigieren. Die unterrichteten Jugendlichen werden in dieser Situation nur insofern aktiv, als dass sie im Zuge der Bearbeitung der Aufgabenstellung ihren „Schülerjob“ (Breidenstein 2006: 11) erledigen und die formalisierte Aufgabenstellung des Arbeitsblatts bearbeiten. Die betrieblichen Verhaltensstandards müssen hingegen in dieser Trainingseinheit noch nicht praktisch realisiert werden.

Kontrastiv dazu lassen sich andere Unterrichtssituationen als *praktische* Trainingseinheiten beschreiben. Hier werden die Jugendlichen selbst aktiv und wenden ausbildungsrelevantes Verhalten an. Ein Beispiel für eine einfache Variante stellt das von uns beobachtete Einüben von institutionell als höflich markierten Anrede- und Begrüßungsformen in einem Rollenspiel dar. Diese Trainingseinheit fokussiert einen klar abgegrenzten Verhaltensbereich und hat einen künstlichen und eher spielerischen Charakter. In der konkreten Szene waren es die Jugendlichen selbst, die sich in einem Bereich des Klassenraums in der beruflichen Schule wechselseitig freundlich anreden und grüßen sollten. Eventuelles Fehlverhalten zieht in solchen Situationen keine weitreichenden negativen Konsequenzen nach sich. Als Beispiel für eine stärker am „Ernstcharakter“ (Schelten 2010: 76) des Betriebs orientierte Trainingseinheit kann die von uns analysierte Pünktlichkeitserziehung betrachtet werden, die zwar ebenfalls auf einen klar abgrenzbaren Verhaltensbereich fokussiert ist, zugleich aber umfassender auf das jugendliche Verhalten zugreift. Die im Maßnahmenverlauf kontinuierlich und nebenbei stattfindenden Trainingseinheiten realisieren sich gleichsam im Zuge der Simulation von betrieblichen Verhaltensregularien in den berufsvorbereitenden Institutionen. Die entsprechenden Praktiken zielen darauf, die vermeintliche Strenge und Rigidität des Pünktlichkeitsregimes in Ausbildungsbetrieben möglichst wirklichkeitsnah im berufsvorbereitenden Training nachzustellen. Dies lässt sich am beobachteten Nachahmen einer betrieblichen Stempeluhr im Zuge der Zeiterfassung durch die Schulassistentin an einer beruflichen Schule ebenso illustrieren wie am Abmahnungsverfahren beim sozialpädagogischen Bildungsträger, das unter Umständen zu einer Kündigung führen kann. Die Jugendlichen sollen im Zuge der sanktionierenden Praktiken die hohe Bedeutsamkeit von Pünktlichkeit in der sozialen Welt des Ausbildungsbetriebs und die daran geknüpften drastischen Folgen des Zuspätkommens bereits im Kontext der Berufsvorbereitung möglichst leibhaftig erfahren und nachempfinden.

Eine besonders hohe *Authentizität* erreicht das Training im Zuge der in der Werkstatt beobachteten Trainingseinheiten. Hier finden die Jugendlichen ein spezifisch arrangiertes Trainingsgelände vor, dessen räumliche Beschaffenheit und materielle Ausstattung der Realität eines betrieblichen Lernortes besonders nahekommt. Insofern können hier nahezu realistische Ausschnitte aus der sozialen Welt des Betriebs inszeniert werden. Der realitätsnahe Charakter zeigt sich zum Beispiel am umfänglichen Vorbereiten und Einkleiden

des Körpers oder der Nutzung von Werkzeugen und Geräten, die auch an realen Arbeitsplätzen verwendet werden. Durch die Gerüche und Geräusche in der Werkstatt sowie kleine Details wie das laufende Radio gleicht die Atmosphäre jener in realen betrieblichen Kontexten. Zudem werden die Trainingseinheiten durch professionelle Trainer*innen in Gestalt berufspraktisch erfahrener Lehrmeister*innen geleitet, die ihr Handwerk „von der Pieke auf" gelernt haben und die Jugendlichen entsprechend gezielt beim Erlernen der differenzierten Bewegungsfolgen im Zuge des Verrichtens der handwerklichen Tätigkeiten anleiten, prüfen und korrigieren können.

Das von Alkemeyer am Sport illustrierte habituelle Lernen beschränkt sich nicht nur auf die gekonnte Verrichtung von körperlichen Bewegungsfolgen und Verhaltensweisen, sondern geht mit sehr viel weitreichenderen Lernprozessen einher. So werden im Zuge der praktischen Aneignung einer Sportart zugleich auch ein spezifisches „Erfahrungswissen, Fähigkeiten zur praktischen Selbstregulation, Weltsichten und Denkweisen ausgebildet" (Alkemeyer 2006: 125). Für das Training im berufsvorbereitenden Unterricht folgt daraus, dass die intendierte Veränderung des jugendlichen Bewegens und Verhaltens *in* der Welt zugleich auch mit einer Transformation der Sicht *auf* die Welt einhergeht: Die Jugendlichen sollen im Zuge der praktischen Realisierung der in Betrieben von ihnen erwarteten Verhaltensweisen zugleich auch lernen, die Welt nicht mehr aus den Augen von *Jugendlichen*, sondern aus der Perspektive von (künftigen) *Auszubildenden* wahrzunehmen.

Auch dieser Aspekt des berufsvorbereitenden Trainings lässt sich an vielen der von uns analysierten Formen der Bearbeitung des Verhaltens verdeutlichen. So zielt das kontinuierliche Prüfen und Präzisieren der körperlichen Tätigkeiten in der Werkstatt nicht nur auf die Vermittlung handwerklicher Techniken, sondern zugleich auch auf die Ausbildung einer spezifischen Arbeitshaltung, wie sie in der betrieblichen Praxis erwartet wird. Die Jugendlichen sollen im Zuge der stetigen Fremdprüfung durch die Lehrmeister*innen lernen, allmählich selbst einen prüfenden Blick auf die eigenen Tätigkeiten einzunehmen. Ebenso zielen die im Zuge der Rückenschulung im Sportunterricht beschriebenen Praktiken nicht nur auf die Vermittlung der konkreten Rückenübungen, sondern auf eine grundlegend veränderte Körperwahrnehmung und die Entwicklung eines achtsamen Umgangs mit dem eigenen Körper zum Schutz vor frühzeitigem Verschleiß durch körperlich belastende Arbeit. Im Zuge der Pünktlichkeitserziehung soll das Sanktionieren von Verspätungen nicht nur gewährleisten, dass die Jugendlichen rechtzeitig zum Unterricht erscheinen. Vielmehr sollen sie allmählich auch die der Arbeitswelt zugeschriebenen Zeitnormen verinnerlichen und eine „Art von individuellem Zeitgewissen" (Elias 1984: XIX) ausbilden. An den beispielhaft genannten Verhaltensbereichen zeigt sich die von Alkemeyer (2006: 125) für den Sport als wesentlich akzentuierte *Selbstregulation*, die auch im

Zuge des Trainings ausbildungsrelevanter Verhaltensstandards essenziell ist und daher kontinuierlich weiterentwickelt werden soll.

Während die bislang beschriebenen Trainingseinheiten weitgehend auf die praktische Realisierung von Bewegungen und Verhaltensweisen fokussiert sind und nicht zwangsläufig mit einer expliziten Reflexion einhergehen, wird das *Reflektieren* über notwendige Veränderungen im jugendlichen Selbst- und Weltbezug in anderen Trainingseinheiten ganz explizit zum unterrichtlichen Gegenstand. Das hier stattfindende Training bezieht sich primär auf die auch im Sport als essenziell geltende *mentale* Ebene. Beispiele für solche Trainingseinheiten lassen sich insbesondere im Zuge des von uns beschriebenen Synchronisierens der jugendlichen Biografisierung im Unterricht finden. Die Thematisierung der jugendlichen Lebensplanung am Anfang einer berufsvorbereitenden Maßnahme lässt sich mit der Erstellung eines Trainingsplans zu Trainingsbeginn vergleichen, in dem Trainingsziele festgelegt und dokumentiert werden. Die schriftlich fixierten Ziele – z.B. in Form der in einer Berufsvorbereitungsklasse angefertigten Erwartungsbriefe – können zu einem späteren Zeitpunkt im Trainingsverlauf genutzt werden, um den Trainingserfolg zu überprüfen. Im Normalisieren und Korrigieren der beruflichen Zukunftspläne werden die Trainingsziele selbst zum Gegenstand der Reflexion im Training. Aus Sicht der Trainer*innen überambitionierte Pläne (z.B. akademische Berufe) oder unterambitionierte Ziele (z.B. Tätigkeiten als Un- und Angelernte) der Jugendlichen werden problematisiert und korrigiert.

Die mentale Ebene, die zum Erreichen sportlicher und beruflicher Ziele unverzichtbar ist, wird insbesondere im Kontext des von uns beschriebenen Emotionalisierens und Psychologisierens der jugendlichen Lebensplanung angesprochen. In diesen Trainingseinheiten wird an die innere Haltung der Jugendlichen appelliert und zu einer grundsätzlich optimistischen Zukunftshaltung aufgerufen, welche die jugendliche Selbstwirksamkeit und -steuerung stärken soll. Hierzu werden den Jugendlichen ihre Stärken und Ressourcen bewusst gemacht. Das im Rahmen einer bei einem Bildungsträger beobachteten Trainingseinheit hervorgehobene emotionale Wohlbefinden, das an die Verrichtung der künftigen Berufsarbeit geknüpft wird, erinnert unweigerlich an das Flow-Erleben im Sport, bei dem das starke Glücksempfinden alle Anstrengungen und Entbehrungen des Trainings vergessen lässt. Den Jugendlichen wird damit signalisiert, dass sich die von ihnen geforderte Selbstdisziplinierung im berufsvorbereitenden Training später einmal in Form einer erfüllenden Arbeit auszahlen wird.

Eine Gesamtbetrachtung der skizzierten Trainingseinheiten macht ersichtlich, dass ‚ausbildungsreifes' Verhalten im berufsvorbereitenden Training im Zuge diverser Bearbeitungsformen hervorgebracht wird, die sich auf körperliche und sprachliche Praktiken ebenso beziehen wie auf innere Haltungen. Der Unterricht zielt auf eine umfassende Transformation des jugend-

lichen Selbst, um bestmöglich auf die institutionell antizipierten Anforderungen in der Berufsausbildung vorzubereiten. Die spezifische Art und Logik des berufsvorbereitenden Trainings lässt demzufolge die Konturen einer idealtypischen jugendlichen Subjektvierungsform am Übergang Schule – Beruf erkennbar werden, die wir als ‚ausbildungsreifes' Selbst bezeichnen. Wenngleich sich unübersehbar hohe Übereinstimmungen mit dem Diskurs um ‚Ausbildungsreife' feststellen lassen, wie wir ihn zu Beginn unserer Studie skizziert haben, sind die unterrichtlich adressierten Verhaltensbereiche keineswegs deckungsgleich. Während viele unterrichtliche Arrangements tatsächlich solche Verhaltensbereiche adressieren, die im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife (BA 2009) angesprochenen sind, etwa Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit, erwachsenengerechtes Kleiden und Sprechen, höfliches Verhalten, Disziplin und Sorgfalt im handwerklichen Arbeiten sowie körperliche Leistungsbereitschaft, setzen andere Unterrichtsangebote durchaus auch alternative Akzente. Dies gilt zum Beispiel für die Achtsamkeit dem eigenen Körper gegenüber, die Betonung persönlicher, über einen beruflichen Bezug hinausgehender Ressourcen sowie die Hervorhebung des emotionalen Wohlbefindens, auf das gerade auch in beruflichen Kontexten zu achten ist.

Wenngleich also in den unterrichtlichen Praktiken ebenso wie in den symbolischen Konstruktionen der interviewten Lehr- und Fachkräfte Bezüge zur diskursiven Praxis um ‚Ausbildungsreife' sichtbar werden, lässt sich deren Wirkungspotenzial im Feld der Berufsvorbereitung nicht als ein simples Kausalverhältnis beschreiben. Zwar kommt es im Zuge der unterrichtlichen Bearbeitung des jugendlichen Verhaltens und im Sprechen der interviewten Lehr- und Fachkräfte stetig zu Wiederholungen der diskursiven Praxis um ‚Ausbildungsreife'. Zugleich lassen die Analysen jedoch auch Verschiebungen und Modifikationen erkennen (vgl. Wrana 2015). Deutlich wird dies zum Beispiel in Interviews, in denen Lehr- und Fachkräfte die jugendlichen Verhaltensbereiche, die in der diskursiven Praxis um ‚Ausbildungsreife' akzentuiert werden, zwar tatsächlich als defizitär und förderbedürftig beschreiben, zugleich aber auch Ressourcen in anderen jugendlichen Verhaltensbereichen hervorheben, die im Diskurs um ‚Ausbildungsreife' keine Beachtung finden. Zudem verorten sich einige Interviewte dezidiert kritisch zur institutionellen Logik der Anpassung des jugendlichen Verhaltens an die Erwartungen des Ausbildungssystems.

Vergleicht man die im Unterricht sichtbar werdenden Konturen des ‚ausbildungsreifen' Selbst mit dem gesellschaftlichen Leitbild einer *postmodernen Jugend*, das Ecarius, Berg, Serry und Oliveras (2017) im Rekurs auf das „unternehmerische Selbst" (Bröckling 2007) zeichnen, zeigen sich auch hier Übereinstimmungen. Deutlich macht dies das folgende Zitat, in dem die Notwendigkeit zur Selbstoptimierung hervorgehoben wird, welche die gesamte Jugendgeneration erfasst: *„Das Herausbilden eines situativen Selbst meint eine permanente Arbeit an sich, sich lernend zu verändern und auf das*

eigene Wohlbefinden zu achten" (Ecarius et al. 2017: 33, Hervorh. i. Orig.). Viele der von uns beschriebenen Trainingsformen im Unterricht lassen sich als Aufruf zu einer stetigen Arbeit am jugendlichen Verhalten interpretieren. Und auch der Aspekt des Wohlbefindens wird zumindest in einzelnen Trainingseinheiten betont. Kontrastiert man demgegenüber die im Zuge des berufsvorbereitenden Unterrichts konstruierte soziale Welt des Betriebs, auf welche die Jugendlichen vorbereitet werden, mit den Anforderungen des postmodernen Arbeitsverständnisses, wie es Ecarius et al. (ebd.) beschreiben, fallen deutliche Unterschiede auf: „Das tradierte Verständnis von Arbeit und Beruf mit Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Ordnung und eindeutiger Hierarchisierung ist obsolet" (ebd.). Demgegenüber gewinnt nun das „Einüben in eine erhöhte Selbstkontrolle sowie die Fähigkeit zur Selbstorganisation, das Bündeln von Ressourcen und das aktive Herstellen von privaten Netzwerken […] an Bedeutung" (ebd.).

Im Lichte des umfassend veränderten Arbeitsverständnisses, das für die postmoderne Jugendgeneration postuliert wird, drängt sich die Frage auf, ob das unterrichtliche Training des jugendlichen Verhaltens, wie wir es in unserer Studie beschrieben und analysiert haben, die Jugendlichen womöglich auf eine Arbeitswelt von *gestern* vorbereitet? Auf den ersten Blick könnte man dies vermuten, werden doch die von Ecarius et al. (2017) pauschal für obsolet erklärten Verhaltensbereiche wie Pünktlichkeit und Ordnung im Zuge der sichtbar gewordenen unterrichtlichen Bearbeitung des Verhaltens als höchst bedeutsam gewichtet. Bei näherer Betrachtung schließen sich allerdings die von Ecarius et al. (ebd.) idealtypisch skizzierten und gegenübergestellten Arbeitsverständnisse nicht zwangsläufig aus. So kann auch das Training vermeintlich obsoleter Verhaltensbereiche wie Pünktlichkeit und Ordnung durchaus im Dienst postmoderner Selbststeuerung und Selbstständigkeit stehen: Die Pünktlichkeitserziehung, die der Inkorporierung betrieblicher Zeitnormen dient, zielt auf die Förderung von Selbstdisziplin, das Training von Sorgfalt im handwerklichen Arbeiten auf die Entwicklung von Selbstkontrolle. In der Praxis des berufsvorbereitenden Unterrichts führt das Spannungsfeld von Fremdzwang und Selbststeuerung dazu, dass die Jugendlichen situativ mit *widersprüchlichen* Erwartungen konfrontiert werden. Dies lässt sich exemplarisch an der unterrichtlichen Adressierung des sogenannten Berufswahlverhaltens zeigen. Während die Jugendlichen einerseits im Sinne des postmodernen Mottos, ‚das Beste aus seinem Leben machen', in bestimmten Unterrichtssituationen dazu aufgefordert werden, ihre beruflichen Träume zu thematisieren, und ihnen dabei Wahlfreiheit signalisiert wird, werden sie in anderen Kontexten im Rekurs auf die diskursive Praxis der ‚realistischen' Berufswahl dazu ermahnt, ihre beruflichen Wünsche an das institutionell als erreichbar eingeschätzte Ziel anzupassen. Die jugendliche Biografisierung dient dann nicht mehr postmoderner Selbstoptimierung,

sondern der Orientierung an den Bedarfen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.

Die an dieser Stelle offenbleibende Frage, ob das berufsvorbereitende Training von heute angemessen auf eine Ausbildungs- und Arbeitswelt von morgen vorbereitet, verweist auf ein spezifisches Spannungsverhältnis des berufsvorbereitenden Unterrichts. Während das Erlernen einer neuen Sportart synchron zum praktischen Ausüben des Sports stattfindet und sich die Trainierenden bereits mit Trainingsbeginn in der sozialen Welt des Sports bewegen, findet das berufs*vorbereitende* Training zeitlich *asynchron* im Vorfeld der Aufnahme einer Berufsausbildung statt. Das Training verlangt demnach von den Teilnehmenden das praktische Erlernen und Anwenden von differenzierten Verhaltensweisen, deren künftiger Nutzen zum Zeitpunkt des Trainings unklar ist. Häufig stehen weder der spätere Ausbildungsberuf noch der konkrete Ausbildungsbetrieb fest. Zudem mündet die Teilnahme an der Berufsvorbereitung nicht zwangsläufig in eine Berufsausbildung, sondern kann auch – eigeninitiiert oder erzwungenermaßen – alternative Bildungs- und Berufswege eröffnen. Insofern sind die Jugendlichen im berufsvorbereitenden Unterricht mit der Herausforderung konfrontiert, ein intensives und zielorientiertes Trainingsprogramm zu absolvieren, obgleich nicht absehbar ist, ob das institutionell intendierte Ziel überhaupt eintreten wird und sich die Anstrengungen und Selbstdisziplinierungen lohnen. Aus dem damit angedeuteten „Planungsparadox“ (Stauber/Walther 2013: 274) resultiert ein spezifisches *motivationales Problem* für den berufsvorbereitenden Unterricht, das auch dadurch verschärft wird, dass Teilnehmende an der Berufsvorbereitung, von denen viele maximal einen Hauptschulabschluss haben, in Bewerbungsverfahren um Ausbildungsplätze tatsächlich die Erfahrung machen, dass ihre Potenziale häufig nicht wahrgenommen werden und sich individuelle Anstrengungen nicht zwangsläufig auszahlen (vgl. Protsch 2014; Scherr/Janz/Müller 2015: 161ff.).

Die negative Sicht auf jugendliches Verhalten in der im Feld wirksam werden diskursiven Praxis um ‚Ausbildungsreife‘ begünstigt weitere Spannungsfelder im berufsvorbereitenden Unterricht. Während im sportlichen Training in der Regel vom vorhandenen Leistungsniveau ausgegangen wird und Sportler*innen mit Vorkenntnissen nicht ‚bei null‘ anfangen müssen, haben wir im Unterricht bisweilen die Vermittlung von sehr basalen Verhaltensweisen beobachtet, von denen auszugehen ist, dass sie von Jugendlichen nach dem Ende der Sekundarstufe I beherrscht werden. Sehr deutlich wurde dies in einer Unterrichtseinheit, in der Höflichkeitsformulierungen vermittelt wurden, die in der Regel bereits Kinder lernen („bitte“, „danke“, „Entschuldigung“), und Lehrmaterial aus der Mittelstufe für Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen genutzt wurde. Hier zeigt sich, dass die pauschale Stigmatisierung von Teilnehmenden an berufsvorbereitenden Bildungsgängen als ‚ausbildungsunreif‘ in der Praxis dazu führen kann, dass der

Unterricht – ungeachtet ressourcenorientierter Konzepte (vgl. Schropp 2018) – vorhandene Potenziale ungenutzt lässt und Lernen folglich erschwert oder sogar verhindert (vgl. Koßmann 2019). Während die Jugendlichen also einerseits im Zuge des Entwöhnens von jugendkulturellen Verhaltensweisen zum Erwachsenenwerden animiert werden, werden sie in anderen unterrichtlichen Kontexten – etwa im (Ver-)Schulen von Arbeitstugenden – kindlich adressiert.

Die defizitorientierte Sicht auf die Teilnehmenden spiegelt sich auch in der spezifischen unterrichtlichen Konstruktion der betrieblichen Welt wider, auf welche der Unterricht vorbereiten soll. Während die soziale Welt des Sports tatsächlich häufig durch sehr präzise und eindeutige (Spiel-)Regeln konstituiert ist, über deren Einhaltung Schiedsrichter*innen wachen, sind die Verhaltensregularien und -gepflogenheiten in Ausbildungsbetrieben wesentlich vielfältiger und komplexer. Anstelle der simplen Anwendung eines klaren Regelwissens ist hier ein flexibles, situations- und kontextspezifisches Verhalten notwendig. Ungeachtet der Komplexität und Heterogenität betrieblicher Lernorte haben wir wiederholt unterrichtliche Situationen beobachtet, in denen vermeintlich universelle Verhaltensregeln vermittelt werden, die von eindeutigen Unterscheidungen von ‚richtigem' und ‚falschem' Verhalten ausgehen. Beispiele sind vermeintlich ‚richtige' Formen des Grüßens, die ‚richtige' Ansprache von Personen, das generelle Abnehmen von Basecaps – obgleich einige Jugendliche im Praktikum die Erfahrung machten, dass dort Basecaps getragen werden und zum Teil zur Arbeitskleidung gehören –, oder der vollständige Verzicht auf die Nutzung mobiler Endgeräte in einer zunehmend digitalen Arbeitswelt. Jene Art der Vermittlung betrieblicher Verhaltensstandards erweckt den Eindruck, dass das unterrichtliche Arrangement den Jugendlichen die Realisierung eines flexiblen, situations- und kontextspezifischen Verhaltens nicht zutraut und dementsprechend auch gar nicht erst zum Thema macht. Am sichtbar gewordenen Umgang mit den mobilen Endgeräten werden die folgenreichen ‚Nebeneffekte' eines solchen Trainings offenkundig. Der vollständige Ausschluss der Geräte aus dem Unterricht verhindert nicht nur, dass über den situativen Umgang reflektiert wird, sondern schränkt zugleich auch die Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der in einer zunehmend digitalisierten Gesellschaft immer wichtiger werdenden digitalen Kompetenzen ein. Die Vermittlung von betrieblichen Verhaltensregeln im sichtbar gewordenen Modus einer didaktischen Reduktion der Komplexität sozialer Wirklichkeit in Betrieben ist demzufolge mit dem Risiko verbunden, dass Lernmöglichkeiten eingeschränkt werden.

Wir betrachten die gerade skizzierten Spannungsverhältnisse im berufsvorbereitenden Unterricht nicht als Ausdruck mangelnder Professionalität der Lehr- und Fachkräfte im Feld, sondern als Effekt der im Unterricht der Berufsvorbereitung wirksamen diskursiven Praxis um ‚Ausbildungsreife', die den möglichst schnell in Ausbildung zu vermittelnden Jugendlichen mit ma-

ximal Hauptschulabschluss umfassende Defizite im Verhalten zuschreibt, obwohl diese Behauptung im Lichte empirischer Befunde als höchst fragwürdig erscheint (vgl. Holtmann/Menze/Solga 2019; Kohlrausch 2017). Die pauschale Zuschreibung von ausgeprägten Verhaltensdefiziten lässt sich unseres Erachtens als Ausdruck der spezifischen Feldlogik der Berufsvorbereitung verstehen, in der sich zeigt, dass der postmoderne Aufruf zu jugendlicher Selbstoptimierung milieuspezifisch variiert und entsprechend unterschiedliche Erwartungen an Jugendliche richtet (vgl. Ecarius et al. 2017: 23). Im Vergleich zu den häufiger aus privilegierten gesellschaftlichen Milieus kommenden Jugendlichen in der gymnasialen Oberstufe werden Teilnehmende an der Berufsvorbereitung früher und konkreter mit detaillierten Verhaltenserwartungen der Berufs- und Arbeitswelt konfrontiert und an diesen gemessen. Dies führt nicht nur dazu, dass ihr Verhalten im Unterricht einer intensiven Bearbeitung, sondern zugleich auch einer spezifischen sozialen Kontrolle unterzogen wird. Möglicherweise wird vor diesem Hintergrund jugendliches Verhalten, das Schüler*innen an allgemeinbildenden Schulen in ähnlicher Weise zeigen, in berufsvorbereitendem Unterricht stärker problematisiert und sanktioniert. Eine sehr strikte unterrichtliche Verhaltensregulierung, wie wir sie in Bezug auf unterschiedliche Verhaltensbereiche beobachtet und beschrieben haben, begünstigt tatsächlich vermehrte Regelverstöße und bestätigt damit vermeintlich die ohnehin schon bestehende Erwartung, dass die Jugendlichen verhaltensauffällig sind.

Wir kommen vor diesem Hintergrund zu dem Schluss, dass der Diskurs um mangelnde ‚Ausbildungsreife' und die mit ihm einhergehende Dramatisierung von jugendlichem Verhalten stärker und konsequenter im Zusammenhang mit Klassismus betrachtet werden müssten (vgl. Kemper/Weinbach 2009). Hierbei handelt sich um ein *gesellschaftliches* Ungleichheitsverhältnis, das Personen auch im Kontext von Bildungsinstitutionen aufgrund ihres sozial- und bildungspolitischen Status stigmatisiert und diskriminiert (vgl. Wellgraf 2012). Die Zuschreibung fehlender Ernsthaftigkeit verkennt die nicht selten durch Marginalisierung geprägten Lebenslagen der an der Berufsvorbereitung Teilnehmenden. Die bei Jugendlichen aus unteren sozialen Milieus deutlich eingeschränkte Zuversicht in die eigene Zukunft zeigt sehr deutlich, dass ihnen der Ernst *ihres* Lebens sehr bewusst ist (vgl. Leven/Quenzel/Hurrelmann 2019: 183). Nicht nur der Unterricht im Übergangssektor, sondern auch die Wissenschaft ist in die diskursive Praxis um vermeintlich ausgeprägte Verhaltensdefizite bildungsbenachteiligter junger Menschen involviert. Eine klassismuskritische Analyse der Wissensproduktion um ‚Ausbildungs(un)reife' scheint uns daher angebrachter als ein vorschneller moralischer Fingerzeig in Richtung des Lehr- und Fachpersonals im Feld der Berufsvorbereitung.

Abschließend möchten wir auf Grenzen unserer Untersuchung und daraus resultierende Forschungsbedarfe hinweisen: Während die von uns be-

schriebenen Dimensionen der Verhaltensbearbeitung in berufsvorbereitendem Unterricht mehrheitlich unabhängig vom jeweiligen beruflichen Schwerpunkt betrachtet werden können, gilt dies so nicht für das Modellieren des Arbeitskörpers. Dessen spezifische Beschaffenheit ist unweigerlich an ein konkretes Berufsfeld geknüpft. Die im von uns beobachteten Unterricht sichtbar gewordenen *Körperkonstruktionen* repräsentieren primär technische Berufsfelder – insbesondere Elektro-, Holz- und Metalltechnik –, die überwiegend von männlichen Jugendlichen gewählt und mit körperlicher – im Sinne von körperlich ausführender und belastender – Arbeit assoziiert werden (vgl. Böhle 2018: 177). In *anderen beruflichen Feldern* dürften die Arbeitskörper durch andere Körperpraktiken hervorgebracht und demzufolge in der Berufsvorbereitung auch anders unterrichtlich modelliert werden. Besonders naheliegend erscheint diese Annahme für kaufmännische Berufsfelder, in denen Bürotätigkeiten dominieren. Wenngleich Büroarbeit alltagsweltlich meist nicht als körperliche Arbeit betrachtet wird, realisiert sie sich tatsächlich auch praktisch und damit sinnlich-körperlich (vgl. ebd.). Allerdings sind die Tätigkeiten mit einem anderen Einsatz des Körpers und folglich auch mit anderen Körperkonstruktionen verbunden. Zur Vervollständigung des von uns vorläufig skizzierten Bildes eines im Unterricht der Berufsvorbereitung hervorgebrachten ‚ausbildungsreifen' Selbst wären Folgeuntersuchungen aufschlussreich, die den fachpraktischen Unterricht in anderen beruflichen Fachrichtungen und die dortigen Modellierungsweisen der jeweiligen Arbeitskörper fokussieren.

Literatur

AAP Lehrerwelt GmbH (o.J.): Werteerziehung und Wertevermittlung durch Schule und Lehrer. Online: https://www.forrefs.de/grundschule/unterricht/unterricht-halten/wertevermittlung/werteerziehung-und-wertevermittlung-durch-schule-und-lehrer.html [Zugriff: 28.12.2020].

Alkemeyer, Thomas (2006): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser, Barbara /Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 119-141.

Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a. M, S. 7-52.

AOK (2016): Kleiner Ausbildungsknigge: 10 Tipps für den Berufseinstieg. https://aok-erleben.de/der-kleine-ausbildungsknigge/ [Zugriff: 28.12.2020].

Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung (2011): Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Bonn.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld.

BA – Bundesagentur für Arbeit (2009): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterien zur Ausbildungsreife. Nürnberg.

BA – Bundesagentur für Arbeit (2012): Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§51ff. SGB III (BvB 1 bis 3) (November 2012). Nürnberg.

BA – Bundesagentur für Arbeit (2017): Arbeitshilfe zur Prüfung der Ausbildungsreife. Stand 20.03.2017. Internes Dokument.

Baethge, Martin (2010): Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/ Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 275-298.

Bahlo, Nils/Becker, Tabea/Kalkavan-Aydın, Zeynep/Lotze, Netaya/Marx, Konstanze/Schwarz, Christian/Șimșek, Yazgül (2019): Jugendsprache. Eine Einführung. Berlin.

BASF AG (2010): Langzeitstudie über Rechtschreib- und elementare Rechenkenntnisse bei Ausbildungsplatzbewerbern. Ludwigshafen.

Becker, Martin (2005): Beobachtungsverfahren. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 628-633.

Bednarik, Karl (1953): Der junge Arbeiter von heute – ein neuer Typ. Stuttgart.

Behringer, Friederike/Bolder, Axel/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hrsg.) (2004): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesell-

schaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Baltmannsweiler.
Beicht, Ursula (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. BIBB Report 11/2009. Bonn.
Beicht, Ursula/Eberhard, Verena (2013): Ergebnisse einer empirischen Analyse zum Übergangssystem auf der Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. In: Die Deutsche Schule 105, 1, S. 10-27.
Berg, Alena (2017): Lernbiographien Jugendlicher am Übergang Schule – Beruf. Weinheim u.a.
Bergmann, Jörg R. (2009): Studies of Work. In: Rauner, Felix/Maclean, Rupert (eds.): Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research. New York, pp. 780-786.
Bergmann, Jörg R. (2001): Das Konzept der Konversationsanalyse. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Teilband 2. Berlin, S. 919-927.
Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2011): Übergänge mit System. Rahmenkonzept für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Gütersloh.
Betz, Manfred/Cassel, Wilhelm/Ulrich, Koehler (2012): Schlafgewohnheiten und Gesundheit bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen – Auswirkungen von Schlafdefizit auf Leistungsfähigkeit und Wohlbefinden. In: Deutsche Medizinische Wochenschrift S03, A28. DOI: 10.1055/s-002-23707.
Bickmann, Jörg/Enggruber, Ruth (2001): Karriereverläufe von Jugendlichen im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr. In: Enggruber, Ruth (Hrsg.): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke. Münster, S. 11-62.
BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018): Die Werkstatttage im Berufsorientierungsprogramm. Praktische Berufsorientierung planen und umsetzen. Online: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Die_Werkstatttage_im_BOP.pdf [Zugriff: 30.09.2020].
BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Berufsbildungsbericht 2020. Bonn und Berlin.
Böhle, Fritz (2018): Arbeit als Handeln. In: Böhle, Fritz/Voß, Günter/Wachtler, Günther (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen. Wiesbaden, S. 171-200.
Bohlinger, Sandra (2002): Ausbildungsabbruch. Einblick in eine vermeintliche Randerscheinung des deutschen Bildungssystems. Aachen.
Bojanowski, Arnulf/Brunotte, Rayko (2013): Professionalisierung des Fachpersonals. In: Bojanowski, Arnulf/Koch, Martin/Ratschinski, Günter/Steuber, Ariane (Hrsg.) (2013): Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster u.a., S. 57-68.
Bojanowski, Arnulf/Eckert, Manfred (2012): „Black Box Übergangssystem“: Das Übergangssystem zwischen sozialer Selektivität, bildungspolitischer Steuerungsproblematik und pädagogischer Übergangsforschung. In: Dies. (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster u.a., S. 7-19.

Bojanowski, Arnulf/Koch, Martin/Ratschinski, Günter/Steuber, Ariane (Hrsg.) (2013a): Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster u.a.

Bojanowski, Arnulf/Koch, Martin/Ratschinski, Günter/Steuber, Ariane (2013b): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster u.a., S. 7-14.

Bolder, Axel/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter/Reutter, Gerhard (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden.

Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2012): Vergleichen und Kontrastieren. Zur analytischen Konstruktion von Feldern und Vergleichsobjekten in der ethnographischen Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike u.a. (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen u.a., S. 201-215.

Bornemann, Ernst (1960): Das Wesen der Berufsreife. In: Psychologie und Praxis. 4, S. 1-8.

Brändle, Tobias (2012): Das Übergangssystem. Irrweg oder Erfolgsgeschichte? Opladen u.a.

Brändle, Tobias/Müller, Sylvia (2014): Berufsorientierung von „benachteiligten“ Jugendlichen. Zur Relevanz sozialer Herkunft im Übergangssystem. In: Sozialer Fortschritt 63, 4-5, S. 82-89.

Brahm, Taiga/Euler, Dieter/Steingruber, Daniel (2012): ‚Brückenangebote‘ in der Schweiz: Versorgung in Warteschleifen oder Chancen zur Resilienzförderung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 108, 2, S. 194-216.

Braun, Frank/Geier, Boris (2013): Bildungsgänge des Übergangssystems – Wartesaal des Berufsbildungssystems oder Ort der Chancenverbesserung? In: Die Deutsche Schule 105, 1, S. 52-65.

Braun, Frank/Reißig, Birgit (2012): Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung. Handlungsfelder, Hindernisse und Problemlösungen. In: Bojanowski, Arnulf/Eckert, Manfred (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster u.a., S. 91-103.

Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.

Breidenstein, Georg (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, 4, S. 869-887.

Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. München u. Konstanz.

Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/M.,S. 131-167.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/M.

Brumlik, Micha (2002): Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden. Berlin u. Wien.

Buchholz, Sandra/Imdorf, Christian/Hupka-Brunner, Sandra/Blossfeld, Hans-Peter (2012): Sind leistungsstarke Jugendliche tatsächlich nicht ausbildungsfähig? Eine Längsschnittstudie zur beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen im Nachbar-

land Schweiz. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 64, 4, S. 701-727.
Budde, Jürgen (2015): Immer gut dabei, Vito zum Beispiel …“ Herstellung passförmiger Männlichkeit in Schule. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Opladen u.a., S. 167-179.
Büchter, Karin (2013): Berufsschule und Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag zwischen den 1920ern und 1970er Jahren – Die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel als blinder Fleck berufsbildungswissenschaftlicher Diskussion. In: Maier, Maja S./Vogel, Thomas (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule–Beruf. Wiesbaden, S. 27-47.
Burghardt, Heinz/Enggruber, Ruth (Hrsg.) (2010): Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt in professioneller Reflexion sozialer Arbeit. Berlin.
Bylinsky, Ursula (2014): Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität. Bielefeld.
Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke/Borchard, Inga/Thomas, Peter Martin/Flaig, Berthold Bodo (2016): Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Wiesbaden.
Chassé, Karl August (2010): Unterschichten in Deutschland. Materialien zu einer kritischen Debatte. Wiesbaden.
Christe, Gerhard (2013): Länderstrategien zur Reform des Übergangssystems. In: Die Deutsche Schule 105, 1, S. 66-85.
Christe, Gerhard (2011): Notwendig, aber reformbedürftig! Die vorberufliche Bildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Expertise im Auftrag des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn.
Christe, Gerhard/Enggruber, Ruth/Reisch, Roman (2013): Übergänge Schule – Ausbildung – Berufsvorbereitung – Beruf bzw. Alternativen. München.
Christe, Gerhard/Wende, Lutz (2010): Entwicklungen sozialer Dienstleistungen am Arbeitsmarkt – Organisationsgestaltung und sozialpädagogische Arbeit in der Jugendberufshilfe. In: Burghardt, Heinz/Enggruber, Ruth (Hrsg.): Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt in professioneller Reflexion Sozialer Arbeit. Berlin, S. 123-148.
Croset, Pascal/Dobler, Markus (2018): Die rechtssichere Abmahnung. Wiesbaden.
Dehn, Günther (1919): Großstadtjugend. Beobachtungen und Erfahrungen aus der Welt der großstädtischen Arbeiterjugend. Berlin.
Dehn, Günther (1929): Proletarische Jugend. Lebensgestaltung und Gedankenwelt der großstädtischen Proletarierjugend. Berlin.
Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Aufl. Wiesbaden.
Dick, Oliver (2017): Sozialpädagogik im „Übergangssystem“. Implizite Wissens- und Handlungsstrukturen von sozialpädagogischen Fachkräften in einem arbeitsmarktpolitisch dominierten Arbeitsfeld. Weinheim und Basel.
Dietscher, Christina/Pelikan, Jürgen (2016): Soziologie der Krankheitsprävention. In: Richter, Matthias/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Soziologie von Gesundheit und Krankheit. Wiesbaden, S. 417-434.
DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V. (2014): Ausbildung 2014. Ergebnisse einer Online-Unternehmensbefragung. Bonn u. Brüssel.
DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V. (2016): Ausbildung 2016. Ergebnisse einer Online-Unternehmensbefragung. Bonn u. Brüssel.

DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V. (2019): Ausbildung 2019. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin und Brüssel.
Dobischat, Rolf/Kühnlein, Gertrud/Schurgatz, Robert (2012): Ausbildungsreife – Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Arbeitspapier 189 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.
Dragano, Nico (2016): Arbeit und Gesundheit. In: Richter, Matthias/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Soziologie von Gesundheit und Krankheit. Wiesbaden, S. 167-182.
Duttweiler, Stefanie (2005): „Was ist schlimm an der Arbeit? Gar nichts." Vom Glück der Arbeit und der Arbeit am Glück in aktuellen Lebenshilferatgebern. In: Penkwitt, Meike (Hrsg.): Arbeit und Geschlecht, FreiburgerFrauenStudien 16, S. 171-194.
Duttweiler, Stefanie (2013): Vom Treppensteigen, Lippennachziehen und anderen alltäglichen Praktiken der Subjektivierung oder: Die kybernetische Form des Subjekts. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München, S. 247-258.
Eberhard, Verena (2006): Das Konzept Ausbildungsreife. Ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Ergebnisse aus dem BIBB. Bonn.
Eberhard, Verena/Ulrich, Joachim G. (2011): „Ausbildungsreif" und dennoch ein Fall für das Übergangssystem? In: Krekel, Elisabeth M./Lex, Tilly (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld, S. 97-112.
Eickelmann, Birgit/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Vahrenhold, Jan (Hrsg.) (2019): ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster u. New York.
Eickhoff, Anne/Kremer, H.-Hugo/Zoyke, Andrea (2014): Übergang mit System?! Eine Betrachtung des Übergangs- und Berufsorientierungsprozesses aus der Perspektive von Jugendlichen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 110, 1, S. 37-56.
Ecarius, Jutta (2014): Biographische Risiken und schulpädagogische Maßnahmen. In: Ahrens, Daniela (Hrsg.): Zwischen Reformeifer und Ernüchterung. Übergänge in beruflichen Lebensläufen. Wiesbaden, S. 75-94.
Ecarius, Jutta/Berg, Alena/Serry, Katja/Oliveras, Ronnie (2017): Spätmoderne Jugend – Erziehung des Beratens – Wohlbefinden. Wiesbaden.
Elias, Norbert (1984): Über die Zeit, aus dem Englischen übers. v. Holger Fliessbach und Michael Schröter, Frankfurt a. M.
Elias, Norbert (1997a): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt/M.
Elias, Norbert (1997b): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Zweiter Band. Wandlungen der Gesellschaft und Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Frankfurt/M.
Emerson, Robert M./Fretz, Rachel I./Shaw, Linda L. (1995): Writing Ethnographic Fieldnotes. Chicago.
Erban, Tanja (2011): Das Berufsvorbereitungsjahr als Übergang von der Schule zum Beruf: Eine Längsschnittuntersuchung zum Verbleib eines Absolventenjahrgangs

und zur Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Kurzvorträge, hrsg. v. Ebbinghaus, M., 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/kv/erban_kv-ht2011.pdf [Zugriff: 19.01.2021].

Erlinger, Rainer (2016): Höflichkeit. Vom Wert einer wertlosen Tugend. Frankfurt/M.

Ernst, Fritz-Schubert (2008): Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert. Freiburg i. Breisgau.

Eulenbach, Marcel (2016): Jugend und Selbstoptimierung. Wie die Entstandardisierung von Übergängen einer neuen Subjektivierungsform den Weg ebnet. In: Luedtke, Jens/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Jugendpolitiken. Wie geht Gesellschaft mit „ihrer" Jugend um? Weinheim u. Basel, S. 141-161.

Euler, Dieter (2016): Soziale Kompetenz – allseits gefordert, wenig erforscht … In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 112, 4, S. 517-524.

Faulstich-Wieland, Hannelore (1996): Das Betriebspraktikum, In: Dedering, Heinz (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München, S. 351-373.

Ferchhoff, Wilfried (2011): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Zweite, aktualisierte und überarbeitete Aufl. Wiesbaden.

Figlestahler, Carmen (2018): Bloß keine Lücke im Lebenslauf. Institutionelle Interventionen und Ausgrenzungsrisiken im Übergang in Arbeit aus Perspektive junger Erwachsener. Weinheim

Flaake, Karin (2019): Die Jugendlichen und ihr Verhältnis zum Körper. Stuttgart.

Flohr, Bernd (1981): Arbeiter nach Maß. Die Disziplinierung der Fabrikarbeiterschaft während der Industrialisierung Deutschlands im Spiegel von Arbeitsordnungen. Frankfurt/M. u. New York.

Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt/M.

Foucault, Michel (1993): Technologien des Selbst. Frankfurt/M.

Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Über die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.

Foucault, Michel (2004a): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Frankfurt/M.

Foucault, Michel (2004b): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Frankfurt/M.

Freeman, Elizabeth (2010): Time Binds. Queer Temporalities, Queer Histories. Durham and London.

Freytag, Hans-Peter (2002): Rechtschreiben und Rechnen mangelhaft. In: Wirtschaft und Berufserziehung 54, 1, S. 18-20.

Friebertshäuser, Barbara/Panagiotopoulou, Argyro (2013): Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim u. Basel, S. 301-322.

Friedemann, Hans-Joachim/Schroeder, Joachim (2000): Von der Schule … ins Abseits. Untersuchungen zur beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher. Wege aus der Ausbildungskrise. Langenau-Ulm.

Frieling, Friederike/Ulrich, Joachim G. (2013): Die Reformdebatte zum Übergang Schule/Berufsausbildung im Spiegel divergierender Interessen. In: Maier, Maja S./Vogel, Thomas (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt. Blinde Flecken der Debatte zum Übergangssystem Schule–Beruf. Wiesbaden, S. 69-93.

Frommberger, Dietmar (2010): Ausbildungsreife/Ausbildungsfähigkeit beim Übergang von der Allgemeinbildung in die Berufsbildung. Magdeburg.
Fuchs-Heinritz, Werner (2000): Biographische Forschung. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Wiesbaden.
Gangnus, Wolfgang (1980): Sozialisationsfaktoren und Persönlichkeitsmerkmale von berufsschulpflichtigen Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung von Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag. Frankfurt/M.
Gaupp, Nora/Geier, Boris/Hupka-Brunner, Sandra (2012): Chancen bildungsbenachteiligter junger Erwachsener in der Schweiz und in Deutschland: Die (Nicht-)Bewältigung der zweiten Schwelle. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 32, 3, S. 299-318.
Gaupp, Nora/Geier, Boris/Lex, Tilly/Reißig, Birgit (2011): Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 57, 2, S. 173-187.
Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Frankfurt/M.
Geier, Boris (2013): Die berufliche Integration von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. Eine Längsschnittanalyse typischer Übergangsverläufe. In: WSI Mitteilungen 1/2013. Göttingen.
Geier, Boris/Braun, Frank (2014): Hauptschulabsolventinnen und -absolventen im Übergangssystem. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 110, 2, S. 168-187.
Geißler, Karlheinz A. (2012): Alles hat seine Zeit, nur ich hab keine. Wege in eine neue Zeitkultur, 2. Aufl. München.
Geißler, Karlheinz A. (2019): Die Uhr kann gehen. Das Ende der Gehorsamkeitskultur. Stuttgart.
Gibson, Anja/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2020): Rekonstruktive Jugend(kultur)forschung. Flashback – Flashforward. Wiesbaden.
Giese, Juliane (2011): „Besser als zu Hause rumsitzen“. Zur Wahrnehmung und Bewältigung interner Ausgrenzung im Übergangssystem zwischen Schule und Beruf. Bad Heilbrunn.
Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 3. Aufl. Bern.
Glaser, Edith/Schmid, Pia (2006): Biographieforschung in der Historischen Pädagogik. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarbeitete u. aktualisierte Aufl. Wiesbaden, S. 363-389.
Goffman, Erving (1952): On Cooling the Mark Out. Some Aspects of Adaptation to Failure. In: Psychiatry 15, pp. 451-463.
Goffman, Erving (1973): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/M.
Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden.
Görlich, Harald (2001): „Schwierige“ Unterrichtssituationen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Pädagogische Problemlagen und ihre Wirkungen auf Lehrerinnen und Lehrer im Zeitverlauf. Teil I: Bestandsaufnahme zum Schuljahresbeginn In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 97, 4, S. 561-583.
Görlich, Harald (2002): „Schwierige“ Unterrichtssituationen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Pädagogische Problemlagen und ihre Wirklungen auf Lehrerinnen

und Lehrer im Zeitablauf. Teil II: Entwicklungen im Schuljahresverlauf und der Versuch einer Perspektivenerweiterung für die Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 98, 3, S. 434-460.

Granato, Mona/Ulrich, Joachim G. (2014): Soziale Ungleichheit beim Zugang in eine Berufsausbildung. Welche Bedeutung haben die Institutionen? In: Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Neumann, Marko (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. 24. Sonderheft der ZfE, S. 205-232.

Graßhoff, Gunther/Haude, Christin/Idel, Till-Sebastian/Bebek, Carolin/Schütz, Anna (2019): Die Eigenlogik des Nachmittags. Explorative Beobachtungen aus Ethnografien zu außerunterrichtlichen Angeboten. In: Die Deutsche Schule 111, 2, S. 205-218.

Grieswelle, Detlef (1978): Jugendliche Arbeitslose und Jungarbeiter. Berufsbezogene Einstellungen und Verhaltensweisen berufsschulpflichtiger Jugendlicher in sogenannten Jungarbeiterklassen im Saarland. München.

Gross, Friederike von (2016): Informelles Lernen in Jugendszenen. Zum Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen am Beispiel der Visual Kei-Szene. Weinheim u. Basel.

Gugutzer, Robert (2017): Sport. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Bd. 2: Forschungsfelder und Methodische Zugänge. Wiesbaden, S. 303-317.

Haberleitner, Elisabeth/Deistler, Elisabeth/Ungvari, Robert (2007): Führen, Fördern, Coachen. So entwickeln Sie die Potenziale Ihrer Mitarbeiter. Heidelberg.

Hackl, Armin (2011): Konzepte schulischer Werteerziehung. In: Hackl, Armin/Steenbuck, Olaf/Weigand, Gabriele (Hrsg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Frankfurt/M., S. 19-25.

Hagmüller, Peter/Müller, Wolfgang/Schweizer, Helge (1975): Berufsreife. Merkmale und Instrumente ihrer Untersuchung. Hannover.

Handelmann, Antje (2020): Die Suche nach einem Beruf. Wege in Ausbildung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen und biografischer Orientierungen. Weinheim u. Basel.

Handelmann, Antje/Schütte, Dominik/Thielen, Marc (2019a): Der professionelle Blick auf jugendliches Verhalten in berufsvorbereitenden Bildungsgängen zwischen pädagogischen Programmatiken und institutionellen Erwartungen. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 88, 3, S. 224-236.

Handelmann, Antje/Schütte, Dominik/Thielen, Marc (2019b): Die Förderung ausbildungsrelevanten Verhaltens in der Berufsvorbereitung im Zuge des unterrichtlichen Entwöhnens von jugendkulturellen Verhaltensweisen. In: Ellinger, Stephan/Schott-Leser, Hanna (Hrsg): Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung. Opladen u.a., S. 145-164.

Handelmann, Antje/Thielen, Marc (2021): Die unterrichtliche Verschulung von Arbeitstugenden. Rekonstruktion eines didaktischen Formats zur Förderung ausbildungsrelevanten Verhaltens in der Berufsvorbereitung. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 90, 1, S. 11-23.

Hanisch, Horst (2014): Jugend-Knigge 2100. Knigge für junge Leute und Berufseinsteiger. Norderstedt.

Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M., S. 521-569

Helsper, Werner (2010): Schulkulturen und Jugendkulturen – Einblicke in ein Ambivalenzverhältnis. In: Richard, Birgit/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): inter-cool 3.0. Jugend Bild Medien. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung. München, S. 209-230.

Helsper, Werner (2015): Schülerbiographie und Schülerhabitus. Schule und Jugend als Ambivalenzverhältnis? In: Sandring, Sabine/Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder. Wiesbaden, S. 131-159.

Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Hummrich, Merle/Busse, Susann (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden.

Heyer, Robert/Wachs, Sebastian/Palentien, Christian (2014): Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation. Wiesbaden.

Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung. Wiesbaden.

Hillmert, Steffen/Weßling, Katarina (2014): Soziale Ungleichheit beim Zugang zu berufsqualifizierender Ausbildung. Das Zusammenspiel von sozioökonomischem Hintergrund, Migrationsstatus und schulischer Vorbildung. In: Sozialer Fortschritt 63, 4-5, S. 72-82.

Hofbauer, Johanna (2014): Fleiß, Arbeitsamkeit, Betriebsamkeit – Zur Herausbildung moderner Arbeitstugenden. In: Bohmann, Gerda/Hofbauer, Johanna/Schülein, Johann August (Hrsg.): Sozioökonomische Perspektiven. Texte zum Verhältnis von Gesellschaft und Ökonomie. Wien, S. 157-182.

Hoffmann, Nora Friederike (2016): Szene und soziale Ungleichheit. Habituelle Stile in der Techno/Elektro-Szene. Wiesbaden.

Holtmann, Anne Christine/Menze, Laura/Solga, Heike (2019): Schulabgänger und -abgängerinnen mit maximal Hauptschulabschluss. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden, S. 365-388.

Hormel, Ulrike (2013): Ethnisierung von ‚Ausbildungsfähigkeit' – ein Fall sozialer Schließung in der Migrationsgesellschaft. In: Maier, Maja S./Vogel, Thomas (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergang Schule–Beruf. Wiesbaden, S. 245-267.

Hugger, Kai-Uwe (2014): Digitale Jugendkulturen. Von der Homogenisierungsperspektive zur Anerkennung des Partikularen. In: Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. Zweite, erweiterte und aktualisierte Aufl. Wiesbaden, S. 11-28.

Hurrelmann, Klaus (1983): Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter. In: Schweitzer, Friedrich/Thiersch, Hans (Hrsg.): Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. Weinheim u. Basel, S. 30-56.

Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2016): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13., überarb. Aufl. Weinheim u. Basel.

Idel, Till-Sebastian/Kunze, Katharina (2020): Jugend(kultur) und Ganztagsschule. In: Gibson, Anja/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2020): Rekonstruktive Jugend(kultur)forschung. Flashback – Flashforward. Wiesbaden, S. 127-145.

IHK-Akademie Ostwestfalen GmbH (o.J.): Wir machen dich fit für die Ausbildung. Online: https://www.ihk-akademie.de/fit-in-die-ausbildung/ [Zugriff: 15.05.2021].

Imdorf, Christian (2010): Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren. Der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden, S. 259-274.

Jahn, Robert W./Baake, Christiana (2012): Pädagogische Orientierungen des Bildungspersonals in der Beruflichen Integrationsförderung zwischen Personen- und Arbeitsweltorientierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 108, 4, S. 528-548.

Jahn, Robert W./Brünner, Kathrin (2012): Ausbildungsreife als Thema der öffentlichen Berichterstattung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik 41, 4, S. 53-57.

Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2014): Medienbildung in der digitalen Jugendkultur. In: Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. Zweite, erweiterte und aktualisierte Aufl. Wiesbaden, S. 317-331.

Jugert, Gert/Rehder, Anke/Notz, Peter/Petermann, Franz (2017): Fit for Life. Module und Arbeitsblätter zum Training sozialer Kompetenzen für Jugendliche. 11. Aufl. Weinheim u. Basel.

Jung, Richard (1984): Zur Bewegungsphysiologie beim Menschen: Fortbewegung, Zielsteuerung und Sportleistungen. In: Berger, Wiltrud/Dietz, Volker/Hufschmidt, Andreas/Jung, Richard/Mauritz, Karl-Heinz (Hrsg.): Haltung und Bewegung beim Menschen. Physiologie, Pathophysiologie, Gangentwicklung und Sporttraining. Berlin u.a., S. 7-63.

Kahler, Maiko/Pfeiffer, Boris/Peschel, Falko (2012): Selbstorganisiertes Lernen als Arbeitsform in der Grundschule. Situative Frischkost nach 40 Jahren Arbeitsblatt-Didaktik. Norderstedt.

Kalthoff, Herbert (1997): Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt/M. u. New York.

Keim, Helmut (1997): Schule muß für Ausbildungsreife sorgen. In: Arbeitgeber 49, 2/1, S. 14-17.

Kelle, Helga (2001): Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 21, 2, S. 192-208.

Kelle, Helga (2013): Normierung und Normalisierung von Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe. In: Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim u. Basel, S. 15-37.

Kelle, Helga/Schweda, Anna (2014): Differenzdokumentationen in Einschulungsverfahren. Ethnographische Instrumentenanalyse am Beispiel von Beurteilungsbögen in Grundschulen. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Micha-

el/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklung pädagogischer Forderung. Bielefeld, S. 367-386.
Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.) (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim u. Basel.
Kelle, Udo (2000): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In: Flick, Uwe/v. Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Reinbek, S. 485-501.
Kemper, Andreas/Weinbach, Heike (2009): Klassismus. Eine Einführung. Münster.
Kempf, Hans-Dieter (2018): Rückenschule. Das ganzheitliche Programm für einen gesunden Rücken. Hamburg.
Kessl, Fabian (2005): Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit. Weinheim u. München.
Kift, Dagmar (2012): „Die schaffende Menschenkraft bewirtschaften" Zur Schulung und Erziehung von Arbeiter- und Werkskörpern im Ruhrgebiet der 1920er Jahre. In: Bluma, Lars/Uhl, Karsten (Hrsg.): Kontrollierte Arbeit – disziplinierte Körper? Zur Sozial- und Kulturgeschichte der Industriearbeit im 19. und 20. Jahrhundert. Bielefeld, S. 73-106.
Kirchherr, Julian/Klier, Julia/Lehmann-Brauns, Cornels/Winde, Mathias (2018): Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen. Future Skills – Diskussionspapier 1. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. Online: https://www.future-skills.net/analysen/future-skills-welche-kompetenzen-in-deutschland-fehlen [Zugriff: 30.09.2020].
Kläber, Mischa (2013): Moderner Muskelkult. Zur Sozialgeschichte des Bodybuildings. Bielefeld.
Klein, Helmut E. (2005): Direkte Kosten mangelnder Ausbildungsreife in Deutschland. In: IW-Tends – Vierteljahreszeitschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln 32, 4. https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2005/54012/trends04_05_4.pdf [Zugriff: 28.12.2020].
KMK – Kultusministerkonferenz (1969): Empfehlungen zur Hauptschule. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1969/1969_07_03_Hauptschule.pdf [Zugriff: 28.12.2020].
Knoblauch, Hubert/Headt, Christian (1999): Technologie, Interaktion und Organisation. Workplace Studies. Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 25, 2, S. 163-181.
Kohlrausch, Bettina (2017): Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler unter den Bedingungen des demografischen Wandels. In: Schlemmer, Elisabeth/Lange, Andreas/Kuld, Lothar (Hrsg.): Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit. Weinheim u. Basel, S. 386-400.
Kohlrausch, Bettina/Solga, Heike (2012): Übergänge in die Ausbildung. Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15, 4, S. 753-773.
König, Alexandra (2007): Kleider schaffen Ordnung. Regeln und Mythen jugendlicher Selbst-Repräsentation. Konstanz.
Kohli, Martin (1981): Zur Theorie der biographischen Selbst- und Fremdthematisierung. In: Matthes, Joachim (Hrsg.): Lebenswelt und soziale Probleme. Verhand-

lungen des 20. Deutschen Soziologentags zu Bremen 1980. Frankfurt/M. u. New York, S. 502-520.
Kohli, Martin (2017): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. Neuveröffentlichung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 69, 1, S. 495-524.
Konietzka, Dirk (2010): Zeiten des Übergangs. Sozialer Wandel des Übergangs in das Erwachsenenalter. Wiesbaden.
Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
Koßmann, Raphael (2019). Schule und „Lernbehinderung“: Wechselseitige Erschließungen. Bad Heilbrunn.
Kottmann, Ingeborg/Lang, Frank/Schmid, Werner (2005): Zeit ist Geld. Kontrolluhren aus dem Schwarzwald. Villingen-Schwenningen.
Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 101-125.
Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden.
Kronauer, Martin (2018): Armut im politischen Diskurs. In: Böhnke, Petra/Dittmann, Jörg/Goebel, Jan (Hrsg.): Handbuch Armut: Ursachen, Trends, Maßnahmen. Opladen u.a., S. 45-55.
Krüger, Heinz-Hermann (2010): Vom Punk bis zum Emo – ein Überblick über die Entwicklung und aktuelle Kartographie jugendkultureller Stile. In: Richard, Birgit/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): inter-cool 3.0. Jugend Bild Medien. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung. München, S. 13-41.
Krüger, Heinz-Hermann (2020): Jugendkulturtheorien – historische Entwicklungen und aktuelle Perspektiven. In: Gibson, Anja/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2020): Rekonstruktive Jugend(kultur)forschung. Flashback – Flashforward. Wiesbaden, S. 63-76.
Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden.
Kühn, Ida Kristina (2020): Förderung sozialer Kompetenz bei benachteiligten Jugendlichen in der vorberuflichen Bildung. Konzeptentwicklung und -validierung am Beispiel der Werkschule Bremen. Weinheim u. Basel.
Langer, Antje (2008): Disziplinieren und Entspannen. Körper in der Schule. Eine diskursanalytische Ethnographie. Bielefeld.
Lanig, Jonas (2015): Führerschein gutes Benehmen: Grundwissen-Training in drei Differenzierungsstufen: 5.-7. Klasse. Hamburg.
Lanzerath, Karl H. M. (1966): Berufswahl – Berufseignung – Berufsreife. Vortrags- und Lehrunterlage der wirtschafts- und sozialpolitischen Grundinformationen. Hrsg: Bildungsabteilung des deutschen Industrieinstituts. Köln.
Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (2000): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Bröckling, Ulrich/

Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/M., S. 7-40.
Lengersdorf, Diana (2017): Arbeit. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Band 2: Forschungsfelder und Methodische Zugänge. Wiesbaden, S. 17-28.
Leven, Ingo/Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (2019): Bildung: Immer noch entscheidet die soziale Herkunft. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim u. Basel, S. 163-185.
Liebsch, Katharina (2012): „Jugend ist nur ein Wort“: Soziologie einer Lebensphase und einer sozialen Gruppe. In: Liebsch, Katharina (Hrsg.): Jugendsoziologie. Über Adoleszente, Teenager und neue Generationen. München, S. 11-31.
Link, Jürgen (2008): Zum diskursanalytischen Konzept des flexiblen Normalismus. In: Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim u. München, S. 59-72.
Lüders, Christian (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst v., E./Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg, S. 384-401.
Maier, Rudi (2013): Markenkleidung. Geschichte, Diskurs, Praktiken. Mainz.
Marotzki, Winfried (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden, S. 59-70.
Mathes, Carina (2008): Curriculum Schulfach Glückskompetenz. Ein Leitfaden für den Glücksunterricht. Teil 1: Unterrichtsbausteine und Methodik. Norderstedt.
Matic, Snjezana (2013): Hauptschulabgänger/innen und Ausbildungsbetriebe. Eine empirische Untersuchung unter Ausbildungsbetrieben in Niederbayern. Bad Heilbrunn.
Menze, Laura/Holtmann, Anne Christine (2019): Was können Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Mittleren Schulabschluss aus Übergangsmaßnahmen mitnehmen? Entwicklungen und Übergangschancen in Ausbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22, 3, S. 509-533.
Merkens, Hans (2006): Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden.
Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2013). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. Basel, S. 457-471.
Meyer, Christine (1999): Entstehung und Stellung des Berufs im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Pädagogik. 40. Beiheft. Beruf und Berufsausbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. Herausgegeben von Klaus Harney und Heinz-Elmar Tenorth, S. 35-60.
Meyer, Hilbert (2020): Unterrichtsmethoden II. Praxisband. 16. Aufl. Berlin.
Meyer, Rita (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster u.a.
Michels, Hans-Peter (2013): Jugend in Armut. Kritisch-psychologische Sichtweisen. In: Ploetz, Yvonne (Hrsg): Jugendarmut. Beiträge zur Lage in Deutschland. Opladen u.a., S. 41-57.

Montada, Leo (2008): Kapitel I. Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6., vollständig überarb. Aufl. Weinheim u.a, S. 3-48.

Mutzeck, Wolfgang (2008): Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität. 6., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim u. Basel.

Müller, Sarah/Rebmann, Karin (2008): Ausbildungsreife von Jugendlichen im Urteil von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 104, 4, S. 573-589.

Müller, Sylvia/Brändle, Tobias (2011): Berufsvorbereitende Bildungsgänge – Weiterqualifizierung oder Warteschleife? In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 01, hrsg. v. Brändle, T., 1-11. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws01/mueller_braendle_ws01-ht2011.pdf [Zugriff: 19.01.2021].

Müller-Heck, Michael (1975): Einleitung. In: Hagmüller, Peter/Müller, Wolfgang/Schweizer, Helge: Berufsreife. Merkmale und Instrumente zu ihrer Untersuchung. Hannover, S. 5-19.

Müller-Kohlenberg, Lothar/Schober, Karen/Hilke, Reinhard (2005): Ausbildungsreife – Numerus clausus für Azubis? Ein Diskussionsbeitrag zur Klärung von Begriffen und Sachverhalten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 34, 3, S. 19-23.

Myschker, Norbert/Stein, Roland (2014): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungen – Ursachen – hilfreiche Maßnahmen. 7. Aufl. Stuttgart.

Naul, Roland (2019): Bildungshistorische und bildungstheoretische Grundlagen: Die Förderung der körperlichen Erziehung im Kontext von Allgemeinbildung und Berufsbildung (1787-1945). In: Naul, Roland/Uhler-Derigs, Hans Georg (Hrsg.): Sportunterricht in der Berufsbildung. Didaktische Konzepte und Unterrichtsplanungen. Aachen, S. 15-48.

Neto Carvalho, Isabel/Veits, Sebastian/Kolbe, Fritz-Ulrich (2015): Disziplinierung zur Selbstständigkeit als zentrales Merkmal der Lernkultur. Schulporträt des Napoleongymnasiums (Rheinland-Pfalz). In: Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken. Wiesbaden. S. 139-169.

Neuland, Eva (2018): Jugendsprache. Zweite, überarb. u. erweiterte Aufl. Tübingen.

Nickel, Horst (1981): Schulreife und Schulversagen: Ein ökopsychologischer Erklärungsansatz und seine praktischen Konsequenzen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 28, 1, S. 19-37.

Nickolaus, Reinhold/Behrendt, Stefan/Gauch, Sabine/Windaus, Anne/Seeber, Susan (2018): Übergänge von Maßnahmen der Berufsvorbereitung in Ausbildung und weiterführende Schulen zu Zeiten eines günstigen Ausbildungsstellenmarkts – Deskription und Erklärungsansätze. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 114, 1, S. 109-140.

NKM – Niedersächsisches Kultusministerium (2011): Materialien Handlungskompetenz im Berufsvorbereitungsjahr. https://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/rahmenrichtlinien/mbvj2011.pdf [Zugriff: 28.12.2020]

Oerter, Rolf/Dreher, Eva Dreher (2002): Jugendalter. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (2002): Entwicklungspsychologie. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim u.a., S. 258-318.

Oppel, Kai (2015): Business Knigge International. Der Schnellkurs. 4. Aufl. Freiburg.
Ott, Marion (2011): Aktivierung von (In-)Kompetenz. Praktiken im Profiling – eine machtanalytische Ethnographie. Konstanz.
Otterstedt, Carola (1993): Abschied im Alltag. Grußformen und Abschiedsgestaltung im interkulturellen Vergleich. München.
Pille, Thomas (2013): Das Referendariat: Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung. Bielefeld.
Plicht, Hannelore (2010): Das neue Fachkonzept berufsvorbreitender Bildungsmaßnahmen der BA in der Praxis. Ergebnisse aus der Begleitforschung BvB. IAB-Forschungsbericht 7/2010. http://doku.iab.de/forschungsbericht/2010/fb0710.pdf [Zugriff: 28.12.2020].
Plicht, Hannelore (2016): Die ersten fünf Jahre nach einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) – Befunde zum Übergang in Ausbildung und Beschäftigung. In: Sozialer Fortschritt 65, 6, S. 142-151.
Protsch, Paula (2014): Segmentierte Ausbildungsmärkte. Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschüler im Wandel. Opladen u.a.
Quittschau, Anke/Tabernig, Christina (2012): Business-Knigge: Die 100 wichtigsten Benimmregeln. 2. Aufl. Freiburg.
Rabenstein, Kerstin/Kolbe, Fritz-Ulrich/Steinwand, Julia/Hartwich, Kerstim (2009): Fehlende gymnasiale Arbeitshaltung der Schüler – Legitimationsfiguren am Gymnasium. In: Kolbe, Fitz-Ulrich/Reh, Sabine/Idel, Till-Sebastian/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Wiesbaden, S. 135-148.
Rabenstein, Kerstin/Laubner, Marian/Schäffer, Mark (2020): Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie. In: Halyna, Leontiy/Schulz, Miklas (Hrsg.): Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion. Wiesbaden, S. 187-208.
Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, 5, S. 668-690.
Radic, Stjepan (2011): Die Rehabilitation der Tugendethik in der zeitgenössischen Philosophie. Eine notwendige Ergänzung gegenwärtiger Theorie in der Ethik. Münster.
Rahn, Peter (2005): Übergang zur Erwerbstätigkeit. Bewältigungsstrategien benachteiligter Jugendlicher in benachteiligten Lebenslagen. Wiesbaden.
Ratschinski, Günter/Steuber, Ariane (Hrsg.) (2012): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. Wiesbaden.
Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Zeitschrift für Soziologie 32, 4, S. 282-301.
Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zu Postmoderne. Weilerswist.
Reh, Sabine (2004): Die Produktion von Bekenntnissen. Biographisierung als Professionalisierung. Zu Interpretationsmustern der Lehrerinnenforschung. In: Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden, S. 176-194.

Reh, Sabine (2013): Die Produktion von (Un-)Selbstständigkeit in individualisierten Lernformen. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München, S. 189-200.

Reh, Sabine/Breuer, Anne/Schütz, Anna (2011): Erhebung vielfältiger Daten in einem ethnographischen Design: Diskurse, symbolische Konstruktionen und pädagogische Praktiken als Lernkultur. In: Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen u.a., S. 135-154.

Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2015): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken. Wiesbaden.

Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian (2015): Die Transformation von Lernkulturen. Zu einer praxistheoretisch fundierten Ganztagsschulforschung. In: Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken. Wiesbaden, S. 19-62.

Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativempirischen Erforschung von Subjektivation. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, S. 35-56.

Reinders, Heinz (2003): Jugendtypen. Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz. Wiesbaden.

Reinders, Heinz (2016): Vom Bildungs- zum Optimierungsmoratorium. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research 11, 2, S. 147-160.

Rensen, Lara-Joy/Thielen, Marc (2016): Betriebliche Normalitätserwartungen als Barrieren am Übergang in die berufliche Bildung. Ethnographische Einsichten in eine betriebliche Einstiegsqualifizierung. In: Sonderpädagogische Förderung heute 61, 2, S. 179-191.

Richard, Birgit/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): inter-cool 3.0. Jugend Bild Medien. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung. München.

Richter, Maria/Baethge, Martin (2017): Die Schaffung eines neuen Bildungsraums: Der Übergangssektor. In: Die Deutsche Schule 109, 4, S. 291-307.

Richter, Sophia (2019): Pädagogisches Strafen in der Schule. Eine ethnographische Collage. Weinheim.

Richter, Sophia/Friebertshäuser, Barbara (2012): Der schulische Trainingsraum – Ethnographische Collage als empirische, theoretische und methodische Herausforderung. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Chistiane/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Opladen u.a., S. 71-88.

Ricken, Norbert (2007): Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjetivation. Zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption Michel Foucaults. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf (Hrsg.): Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme. Heidelberg, S. 157-176.

Rützel, Josef (2002). Fit für Ausbildung und Beruf. Berufseignung zwischen Bewertung, Prognose und Förderung. In: Berufsbildung 56, S. 3-8.

Schatzki, Theodore R. (1996): Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge.

Schatzki, Theodore R./Knorr Cetina, Karin/Savigny, Eike v. (eds.): (2001): The practice turn in contemporary theory. London & New York.

Schäfer-Elmayer, Thomas (2018): Der Große Elmayer. Alles, was Sie über gutes Benehmen wissen sollten. München u. Salzburg.
Schelten, Andreas (2010): Einführung in die Berufspädagogik. 4., überarb. und aktual. Auflage. Stuttgart.
Scherr, Albert (2009): Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien. 9., erweiterte und umfassend überarb. Aufl. Wiesbaden.
Scherr, Albert (2012): Hauptsache irgendeine Arbeit? In: Mansel, Jürgen/Speck, Karsten (Hrsg.): Jugend und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen. Weinheim u. Basel, S. 63-76.
Scherr, Albert/Janz, Caroline/Müller, Stefan (2015): Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden. Wiesbaden.
Schläger, Grete/Thielen, Marc/Vogt Lisa (2017): Die Förderung von sozialer Kompetenz in berufsvorbereitendem Unterricht im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion in der Berufsbildung. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, empirische Zugänge. Opladen u.a., S. 321-335.
Schmiede, Rudi/Schudlich, Edwin (1981): Die Entwicklung von Zeitökonomie und Lohnsystem im deutschen Kapitalismus. In: Institut für Sozialforschung (Hrsg.): Gesellschaftliche Arbeit und Rationalisierung. Neuere Studien aus dem Institut für Sozialforschung in Frankfurt am Main. Opladen, S. 57-99.
Schneider-Flaig, Silke (2015): Der neue große KNIGGE. Gutes Benehmen und richtige Umgangsformen. München.
Schöfer, Rolf (1981): Berufsausbildung und Gewerbepolitik. Geschichte der Ausbildung in Deutschland. Frankfurt/M. u. New York.
Schroeder, Joachim/Thielen, Marc (2009): Das Berufsvorbereitungsjahr. Eine Einführung. Stuttgart.
Schropp, Helen (2018): Ressourcenorientierte Förderung von jungen Menschen in Übergangsmaßnahmen. Entwicklung einer prototypischen Fördermaßnahme für vulnerable Jugendliche und junge Erwachsene. IAB-Discussion Paper 5/2018. Nürnberg. http://doku.iab.de/discussionpapers/2018/dp0518.pdf [Zugriff: 22.12.2020].
Schulte, Sven (2018): Ausbildungsreife: Bewertung eines Konstrukts. Die Indikatoren der Bundesagentur für Arbeit im mehrperspektivischen Vergleich. Bielefeld.
Schwappacher, Adolf/Sommer, Carl (1979): Die Förderung nicht berufsreifer Jugendlicher. Bericht über einen Modellversuch. Karlsruhe.
Schweikert, Klaus (1979): Fehlstart ins Berufsleben. Jungarbeiter, Arbeitslose, unversorgte Bewerber um Ausbildungsstellen. Hannover.
Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE (Hrsg.) (2009): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn.
Severing, Eckart (2011): Steigende Anforderungen – schwierigere Jugendliche? In: Wirtschafts- und Berufserziehung,12, S. 9-12.
Siegert, Karolina (2019). „ich will einfach nur eine Ausbildung haben und mehr will ich gar nicht“. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 2. Beiheft, S. 220-236.
Siegert, Karolina/Thielen, Marc (2021): Sozialpädagogische Programmatiken und Klientelkonstruktionen in Bildungsgängen der Berufsvorbereitung im Span-

nungsfeld von Subjektorientierung und Normalisierung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 19, 1, S. 66-82.
Simonis, Umberta A. (2020): Sicher und symapthisch beim Kunden auftreten. Der erste „Knigge“ für Ausbzubildende im Handwerk. 5. Aufl. Bad Wörishofen.
Solga, Heike/Menze, Laura (2013): Der Zugang zur Ausbildung: Wie integrationsfähig ist das deutsche Berufsbildungssystem. WSI Mitteilungen 1/2013. Göttingen, S. 5-14.
Solga, Heike/Weiß, Reinhold (Hrsg.) (2015): Wirkungen von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Bielefeld.
Spradley, James P. (1979): The Ethnographic Interview. New York.
Staden, Christian/Howe, Falk (2020): E-Portfolio für die schulische Berufsorientierung. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Münster u. New York, S. 405-414.
Stadler, Michael/Offe, Heinz (1980): Probleme der Entstehung der Arbeitsmotivation. In: Offe, Heinz/Stadler, Michael (Hrsg.): Arbeitsmotivation. Darmstadt, S. 2-72.
Stauber, Barbara (2014a): Backspin, Freeze und Powermoves. Zur Gestaltung biografischer Übergänge im jugendkulturellen Bereich. Wiesbaden.
Stauber, Barbara (2014b): Herkunftsbezogene Zuschreibungsprozesse in der professionellen Begleitung von Bildungsverläufen und Berufsorientierungsprozessen. In: Sozialer Fortschritt 63, 4-5, S. 102-107.
Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim u. München.
Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2013): Junge Erwachsene – eine Lebenslage des Übergangs? In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothnar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, S. 270-290.
Stechow von, Elisabeth (2004): Erziehung zur Normalität: eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit. Wiesbaden.
Steffek, Frauke (2018): Führerschein: Gute Umgangsformen. Motivierende Materialen zum Training lebenspraktischer Kompetenzen an Förderschulen. Hamburg.
Stiegler, Barbara (Hrsg.) (1985): Blaumann über der Schürze. Über die Chancen von Frauen in technischen Berufen. Bonn.
Storch, Maja/Krause, Frank (2003): Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell. Zweite, korrigierte Aufl. Bern.
Straßer, Peter (2008): Können erkennen – reflexives Lehren und Lernen in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines reflexiven Lehr-Lerntrainings. Bielefeld.
Straßer, Peter/Propp, Jana (2013): Curriculum und Didaktik. In: Bojanowski, Arnulf/Koch, Martin/Ratschinski, Günter/Steuber, Ariane (Hrsg.): Einführung in die berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster u.a., S. 43-55.
Stratmann, Karlwilhelm (1992): Zeit der Gärung und Zersetzung. Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Weinheim.
Stratmann, Karlwilhelm (1993): Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierung der betrieblichen Berufsausbildung. Band I. Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft. Frankfurt/M.

Stratmann, Karlwilhelm (1995): „…und auf Gehorsam beruht dein ganzes jetziges Verhältnis“: pädagogische Normierung im Spiegel alter Lehrlingsregeln (1750-1860), ein Werkstattbericht zur historischen Rekonstruktion betrieblicher Sozialisationsprozesse. In: Hoff, Ernst-H./Lappe, Lothar (Hrsg.): Verantwortung im Arbeitsleben. Heidelberg, S. 65-88.
Sturm, Barbara (2017): Training: Gute Umgangsformen. Übungsmaterialen für ein angemessenes Verhalten in Schule und Alltag. Hamburg.
Thielen, Marc (2010): Lehrerbiografie und Arbeitswelt. Berufsbiografische Erfahrungen in Betrieben in ihrer Bedeutung für das professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften berufsorientierender Klassen an allgemeinbildenden Schulen. In: Sonderpädagogische Förderung heute 55, 2, S. 185-201.
Thielen, Marc (2013a): Lernen und Disziplinieren. Die Rolle des Lernorts Betrieb im Unterricht der dualisierten Berufsvorbereitung. In: Maier, Maja S./Vogel, Thomas (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecken in der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden, S. 187-202.
Thielen, Marc (2013b): Zweijährige Berufsvorbereitung. Eine Verbleibstudie zum Schulversuch „Gestrecktes Berufsvorbereitungsjahr“ in Sachsen. Bad Heilbrunn.
Thielen, Marc (2014a): Der pädagogische Umgang mit herkunfts- und milieubedingter Differenz im Zuge der Förderung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung. In: Sozialer Fortschritt 63, 4-5, S. 96-101.
Thielen, Marc (2014b): Männlichkeit verpflichtet. Die pädagogische Bearbeitung randständiger Männlichkeit im Zuge der Herstellung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung. In: Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft Bd. 10, Männlichkeiten (Hrsg. v. Budde, Jürgen/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina), S. 171-184.
Thielen, Marc (2015): Die Inszenierung von migrationsbezogenen Differenzen am Ausbildungsmarkt im Unterricht berufsvorbereitender Bildungsgänge an beruflichen Schulen. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Opladen u.a., S. 307-318.
Thielen, Marc (2018): Soziale Kompetenzen als Gegenstand der Berufsvorbereitung. Die Förderung von ausbildungsrelevantem Verhalten im Unterricht an beruflichen Schulen. In: Budde, Jürgen/Weuster, Nora (Hrsg.): Erziehung in Schule – Persönlichkeitsbildung als Dispositiv. Wiesbaden, S. 115-135.
Thielen, Marc/Siegert, Karolina (2021): Der pädagogische Blick auf jugendliches Verhalten in der Berufsvorbereitung zwischen Normalisierungskritik und -legitimierung. In: Seukwa, Louis Henri/Wagner, Uta (Hrsg.): Pädagogik angesichts von Vulnerabilität und Exklusion. Bummeln durch die Landschaft der Randständigkeit. Berlin u.a., S. 163-177.
Tillmann, Klaus-Jürgen (2010): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek b. Hamburg.
Uhl, Karsten/Bluma, Lars (2012): Arbeit – Körper – Rationalisierung. Neue Perspektiven auf den historischen Wandel industrieller Arbeitsplätze. In: Bluma, Lars/Uhl, Karsten (Hrsg.): Kontrollierte Arbeit – disziplinierte Körper? Zur Sozial- und Kulturgeschichte der Industriearbeit im 19. und 20. Jahrhundert. Bielefeld, S. 9-31.
Vester, Michael (2006): Soziale Milieus und Gesellschaftspolitik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 44-45, S. 10-17.

Walther, Andreas (2007): Aktivierung als neues Paradigma der Lebenslaufpolitik in Europa. Varianten aktiver Arbeitsmarktpolitik und ihre biographische Relevanz für junge Erwachsene. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2, 4, S. 391-404.

Walther, Andreas (2011): Regimes der Unterstützung im Lebenslauf. Ein Beitrag zum internationalen Vergleich in der Sozialpädagogik. Opladen & Farminton Hill.

Walther, Andreas (2013): Schwierige Jugendliche – prekäre Übergänge? Ein biografischer und international vergleichender Blick auf Herausforderungen im Übergang vom Jugend- in das Erwachsenenalter. In: Thielen, Marc/Katzenbach, Dieter/Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung. Bad Heilbrunn, S. 13-35.

Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2007): Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim u. München, S. 19-40.

Walther, Andreas/Walter, Sibylle/Pohl, Axel (2007): „Du wirst echt in eine Schublade gesteckt …" Junge Frauen und Männer im Übergangssystem zwischen Wahlbiographie und Cooling-Out. In: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim u. München, S. 97-127.

Weis, Diana (2012): Die schwarze Lederjacke. Uniform der Unangepassten. In: Weis, Diana (Hrsg.): Cool Aussehen. Mode & Jugendkulturen. Berlin, S. 16-29.

Weiß, Ulrich (2020): Jenseits des Scheiterns. Anerkennungsstrategien Jugendlicher im Berufsgrundbildungsjahr. Wiesbaden.

Weiß, Wolfgang W. (2014): Werkstattschule Bremerhaven – Selbstvertrauen und Qualifizierung für sogenannte Bildungsverlierer. In: Rohlfs Carsten/Harring Marius/Palentien, Christian (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, S. 401-416.

Wellgraf, Stefan (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld.

Wellgraf, Stefan (2014): Von Boxern und Klavierspielerinnen. Kulturelle Passungen bei Berliner Hauptschülern und Gymnasiasten. In: Hespler, Werner/Kramer, Rolf-Thorsten, Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden, S. 307-331.

Wende, Lutz (2018): Träger der Jugendberufshilfe – Institutioneller Wandel und Ökonomisierung. In: Enggruber, Ruth/Fehlau, Michael (Hrsg.): Jugendberufshilfe. Eine Einführung. Stuttgart, S. 96-109.

Wendorff, Rudolf (1988): Der Mensch und die Zeit. Ein Essay. Opladen.

Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt/M.

Wrana, Daniel (2015): Zur Methodik einer Analyse diskurver Praktiken. In: Schäfer, Franka/Daniel, Anna/Hillebrandt, Frank (Hrsg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld, S. 221-144.

Wulf, Christoph (2004): Einleitung: Bildung in schulischen, religiösen und jugendkulturellen Ritualen. In: Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze/Jörissen, Benjamin/Göhlich, Michael/Mattig, Ruprecht/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (Hrsg): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden, S. 7-19.

Zaborowski, Katrin Ulrike/Meier, Michael/Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden.

Zierer, Klaus/Wernke, Stephan (2019): Unterrichtsmethoden. In: Harring, Marius/Rohlfs, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster und New York, S. 440-452.

ZSL – Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (Hrsg.) (o.J.): Methode Perspektivwechsel Kopfstand. Online: https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/ethik/gym/bp2004/fb2/2_analyse/w4_ohne_texte/4_kopf/ [Zugriff: 19.01.2021].

‚Fit machen‘ für die Ausbildung

Im Lichte der hohen Gewichtung von sozialen Kompetenzen bzw. Softskills im Kontext der dualen Berufsausbildung in Deutschland steht das Verhalten von Jugendlichen gegenwärtig im Fokus pädagogischer Institutionen am Übergang Schule–Beruf. Die gesellschaftlichen Vorstellungen zu den für eine erfolgreiche Ausbildung als notwendig erachteten Verhaltensweisen realisieren sich in berufsvorbereitenden Bildungsgängen des Übergangssektors in einer spezifischen pädagogischen Ordnung, welche die vorliegende Studie ethnografisch beleuchtet.

Die Autor*innen:
Prof. Dr. Marc Thielen, Universitätsprofessor, Institut für Sonderpädagogik, Leibniz Universität Hannover
Dr. Antje Handelmann, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Sonderpädagogik, Leibniz Universität Hannover

ISBN 978-3-8474-2501-4



www.budrich.de

Titelbildnachweis: pixabay.com, Devon Breen